Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9470934
Centre d'intérêt: 530

Colloque L'évaluation évaluée-- état de la question au collégial (1994 : Montréal?, Québec).

L'évaluation évaluée-- état de la question au collégial : actes du colloque / Fédération autonome du collégial. -- Montréal : La Fédération, 1994.
127 p. ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. Colloque tenu les 13 et 14 janvier 1994. Bibliogr. à la fin de certains textes.

ISBN 2-9804054-0-X

Vedette(s)-secondaire(s): Fédération autonome du collégial

Descripteur(s): Evaluation en éducation * Evaluation de l'apprentissage * Examen scolaire * Français (Langue) * Mathématiques * Reconnaissance des acquis * Stage * Evaluation formative * Soins infirmiers * Evaluation de l'enseignement * Evaluation de programmes * Sciences sociales * Evaluation de l'établissement * Collégial (Ordre d'enseignement)

Ce colloque, tenu les 13 et 14 janvier 1994, a favorisé un échange d'informations et d'opinions de plus de 200 participants sur les quatre principaux volets de l'évaluation au collégial: l'évaluation des apprentissages, l'évaluation de l'enseignement et le perfectionnement, l'évaluation des programmes et le partage des responsabilités, et, enfin, l'évaluation des établissements. Les allocutions d'ouverture et de clôture ainsi que les interventions de la table ronde complètent la transcription des actes.

Type de document:

L'évaluation évaluée

... état de la question au collégial

ACTES du COLLOQUE

Fédération autonome du collégial (FAC)

94-70134

L'évaluation évaluée

... état de la question au collégial

ACTES du COLLOQUE

Fédération autonome du collégial (FAC)

TABLE DES MATIÈRES

LIMINAIRE
Selma Tisher 4

OUVERTURE

FÉDÉRATION AUTONOME DU COLLÉGIAL
Michel Duffy, président 6

COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL
Jacques L'Écuyer, président 9

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES AU COLLÉGIAL : DE LA COUPE AUX LÈVRES
Dany Laveault 14

Les examens nationaux : le cas du français
Jacques Lecavalier 19
André G. Turcotte 22

Les épreuves synthèses : le cas des mathématiques
Philippe Etchécopar 25
Charles Foucault 29

La reconnaissance des acquis
Robert Isabelle 32
Gilles Tremblay 35

Deux approches d'évaluation de stages en éducation de la petite enfance
Suzanne Delisle et Gilles Cantin 37
Monique Richard 42

L'évaluation formative des apprentissages en soins infirmiers
Denyse T. April 45
Marie-Flore Leconte Beauport 49
Nicole Tremblay 55

Assessment, the Horse that Pulls the Cart of Learning
Helena Dedic et Steve Rosenfield 58

94-70934

L'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT

ÉVALUATION FORMATIVE ET ADMINISTRATIVE DE L'ENSEIGNEMENT
Huguette Bernard 64

L'ÉVALUATION DES PROGRAMMES

L'ÉVALUATION DES PROGRAMMES DE FORMATION : UNE APPROCHE INTÉGRÉE
Hélène Allaire 68

La pratique de l'évaluation au Cégep de Rivière-du-Loup
Jean-Paul Michaud 77

L'évaluation de programmes, deux réflexions
Philippe Ricard 83
Bernard Legault 87

Des disciplines aux programmes
Javier Munoz 92
Jean-Claude Dufresne 96

Program evaluation in Social Sciences, using the assessment tasks to evaluate the program
Dianne Bateman 98

L'ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS

L'analyse institutionnelle au Cégep André-Laurendeau
Michel Sylvestre 104

TABLE-RONDE

Jean-Claude Drapeau, *coordonnateur — Syndicat des enseignantes et enseignants du Cégep de Rimouski,* ***Jacques Garon,*** *directeur de la recherche socio-économique — Conseil du patronat,* ***Pierre Leduc,*** *président — Fédération des cégeps,* ***Hélène Simard,*** *vice-présidente — Conseil permanent de la jeunesse,* ***Selma Tischer,*** *responsable des affaires pédagogiques — FAC et* ***Stéphanie Vennes,*** *présidente — Fédération étudiante collégiale du Québec.* 110

CLÔTURE

LA SIGNIFICATION DU COLLOQUE *L'ÉVALUATION ÉVALUÉE* POUR NOS DÉCISIONS ET NOS ACTIONS RESPECTIVES
Philippe Ricard 120

TABLE DES MATIÈRES

LIMINAIRE

Les 13 et 14 janvier 1994, la Fédération autonome du collégial accueillait plus de deux cents participantes et participants à un colloque sur l'évaluation : *L'Évaluation évaluée... état de la situation au collégial*. L'initiative de tenir un colloque sur l'évaluation s'inscrivait dans la continuité des objectifs pédagogiques et professionnels que la FAC s'est donnés. En effet, la Fédération autonome du collégial, fédération qui regroupe plus du tiers des effectifs du réseau collégial dans 16 syndicats, a, dès sa fondation en 1988, placé les aspects pédagogiques au centre de ses préoccupations. Et l'évaluation en est une dimension importante. Une évaluation des activités pédagogiques inscrite dans un processus continu et formatif soutenu par un perfectionnement des ressources humaines.

Le thème d'un colloque sur l'évaluation a germé, il y a quelques années, avant même l'annonce de la réforme du collégial. L'idée a toutefois dû être mise de côté l'an dernier à cause de toute l'énergie dévolue à la préparation des mémoires de la FAC et à leur présentation aux commissions parlementaires. Mais en regard des nouvelles politiques d'évaluation inspirées par la réforme, et à la suite de la création de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, il nous est apparu plus que jamais nécessaire de favoriser un échange d'informations et d'opinions sur tous les aspects de l'évaluation. En effet, pour nous permettre de dégager une position sur toute la problématique de l'évaluation, pour orienter nos actions, tant pédagogiques que syndicales, un colloque ouvert et pluraliste s'imposait. Par conséquent, l'Assemblée fédérative de la FAC, tenue au mois de juin 1993, nous donnait le mandat d'organiser un colloque qui porterait sur quatre thèmes, soit l'évaluation des apprentissages, l'évaluation de l'enseignement et le perfectionnement, l'évaluation des programmes et le partage des responsabilités, et enfin, l'évaluation de l'établissement dans son ensemble.

Les actes du colloque vous permettront de prolonger la réflexion faite lors de ce colloque sur l'état de la questio v au collégial.

Vous y trouverez, après les allocutions d'ouverture du président de la FAC, Michel Duffy, et du président de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, Jacques L'Écuyer, les textes des conférences et des ateliers, regroupés en quatre volets, l'évaluation des apprentissages, de l'enseignement, des programmes et des établissements. Vous y trouverez également une transcription de l'enregistrement de la table ronde, qui a permis à plusieurs organismes concernés par l'ordre collégial d'exposer leur point de vue sur l'évaluation. Enfin, vous pourrez lire, dans la conférence de clôture de Philippe Ricard, une brève synthèse du colloque.

La réflexion sur l'évaluation est loin d'être terminée. Le réseau collégial dans son entier se transforme en un vaste champ d'expérimentation des nouvelles mesures portant sur l'évaluation. Soumises elles-mêmes au test de la réalité sur le terrain, vont-elles effectivement apporter une amélioration de l'enseignement tout en préservant l'objectif fondamental d'accessibilité aux études collégiales?

Selma Tischer
Responsable des affaires pédagogiques

Remerciements à tous les membres du comité organisateur et au personnel de la Fédération autonome du collégial pour leur contribution à la préparation et au bon déroulement du colloque.

Les membres du comité organisateur du colloque :

Luc Bissonnette
Pierre Demers
Michel Duffy
Marie-Claire Laforce
Lise Pigeon
Ginette Sheehy
Louis-Philippe Thouin
Selma Tischer

Les membres du personnel :

Marie-Claire Desjardins
Jacynthe Gauthier
Marie-Claire Laforce
Lise Pigeon
Lise Prud'homme

Animation du colloque :

André Therrien

Les actes du colloque *L'évaluation évaluée... état de la question au collégial* est une publication de la Fédération autonome du collégial. Nous remercions toutes celles et tous ceux qui ont collaboré à cette publication :

Production : Selma Tischer, affaires pédagogiques, FAC
Collaboration technique : Lise Pigeon
Page couverture : Marie-Claire Laforce
Révision de textes : Constance Frigon et Georges Hildebrand
Relecture : Jacynthe Gauthier et Lise Prud'homme
Photocomposition, montage et graphisme : Composition Fleur de Lysée
Impression : Imprimerie Québécor

ISBN 2-9804054-0-X
Dépôt légal-Bibliothèque nationale du Québec, 1994
Dépôt légal-Bibliothèque nationale du Canada, 1994

Les articles peuvent être cités ou reproduits en indiquant la source.
FAC, 1067, rue Saint-Denis, Montréal, Québec, H2X 3J3 — Tél. : (514) 848-9977
Télécopieur : (514) 848-0166

OUVERTURE

Fédération autonome du collégial
Michel Duffy, président
Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
Jacques L'Écuyer, président

L'ÉVALUATION ÉVALUÉE

FÉDÉRATION AUTONOME DU COLLÉGIAL

Michel Duffy,
président, Fédération autonome du collégial

Distinguées invitées et distingués invités,

Chères et chers collègues,

Monsieur le président d'honneur,

Permettez-moi, au nom de la Fédération autonome du collégial, de vous souhaiter en même temps que mes meilleurs vœux, la plus cordiale bienvenue à ce colloque qui porte sur la vaste thématique de l'évaluation.

Les raisons qui nous le font tenir sont aussi nombreuses que variées, dont certaines déterminées par le renouveau collégial, notamment par la création de la Commission d'évaluation et celle, dans chacun des collèges, d'une commission des études avec des mandats précis d'établir des politiques d'évaluation institutionnelles d'apprentissage et des programmes; d'autres, par le fait que nous sommes des enseignantes et des enseignants pour qui l'évaluation est au centre de l'activité pédagogique, et que nous éprouvons le besoin professionnel d'y réfléchir collectivement, d'où le choix du thème de ce colloque : *L'évaluation évaluée.*

Mais avant de dégager les axes majeurs qui le structurent, soit l'évaluation des apprentissages et celui des enseignements, interrogeons-nous sur le sens du mot évaluer.

Le sens du mot évaluer

Évaluer, c'est estimer la valeur de quelqu'un. À l'origine (en l'an 1080), le mot s'attache aux personnes : il en dit le mérite, le courage, la bravoure. Puis, il passe aux objets... de peu ou de grande valeur (XIII[e] siècle), avant de trouver son acception économique au XVIII[e] siècle, valeur d'échange (le *Robert historique*).

Maintenant, il signifie, en plus, ce jugement porté sur les choses; la qualité de ce qui produit l'effet souhaité : la validité, l'efficacité, la portée. On voit bien, par ce mot « valeur », le lien évoluer entre la société et l'économie, et, par extension, le lien qui unit de plus en plus l'école et notre société.

Jean-Louis Derouet (1992) énonce que si les individus sont égaux au départ, ils ne le demeurent pas. Surtout pas à l'enseignement supérieur, qui tend à devenir l'école des meilleurs. Les taux d'accès et les taux de réussite nous le disent assez. Avec l'idéal de l'égalité des chances, l'école vit aussi de hiérarchisation, de sélection et d'évaluation; toutefois, celle-ci doit se fonder sur la justice.

Elle doit donc, selon des contextes particuliers, permettre à chacune et à chacun de rejouer de façon périodique l'épreuve, « Sinon la collectivité retourne dans un univers de violence, il y a des hommes irrémédiablement supérieurs et des hommes irrémédiablement inférieurs. Il n'y a plus (ajoute Derouet) de commune humanité. »

C'est cette tension entre l'égalité et la hiérarchie qui fonde la Cité démocratique et qui légitime la sélection scolaire. Ce principe de justice est aussi un instrument qui permet d'opérer un rapprochement entre des personnes et des choses : si différentes qu'elles soient, elles contribuent à une même définition du bien commun.

De l'évaluation de l'apprentissage

Quant à l'évaluation scolaire, elle doit (selon Derouet), pour être valable, reposer sur des critères justes, des savoirs légitimes et être mise en œuvre dans des conditions de relations normales entre professeures ou professeurs et élèves. Il s'agit de vérifier que la situation est suffisamment épurée pour que seuls interviennent des éléments pertinents. Question, on s'en doute, sans cesse à approfondir, et qui n'échappera pas à la réflexion que nous engageons aujourd'hui.

L'échec scolaire, qui découle parfois de cette évaluation, prend actuellement des allures de phénomène social. Les possibilités nouvelles de massification statistique nous permettent au mieux de le relier aux inégalités de position des familles.

Tout ce discours chiffré reste extérieur aux condi-

tions réelles de l'enseignement. Il développe une évaluation surplombante. Il s'intéresse aux entrées et aux sorties. Et non pas à l'école elle-même, à l'appréciation qualitative de l'effort pédagogique des maîtres ni à celle des apprentissages qui se réalisent, non plus qu'aux conditions qui mènent à l'obtention d'un diplôme.

Le système se défait, se désaccorde; la justice sur laquelle il repose s'en trouve ébranlée. On soupçonne les programmes, les disciplines, les enseignements, les savoirs, les syndicats... égalité des chances et mobilité sociale ne sont plus en lien. Et tout cela qui est déduit à partir d'effets macrosociaux!

Cette évaluation s'inspire d'une pédagogie centrée sur l'élève

Vous avez compris, sans doute, les limites de cette évaluation sommative que constituent palmarès et autres indicateurs de performance.

Pour évaluer avec pertinence un ordre scolaire, nous préconisons une approche beaucoup plus large. Surtout à une époque où les mots compétitivité, performance, ratio, coûts et résultats émaillent le discours de la gestion et qu'ils ne vont pas sans leur contrepartie : l'évaluation. Tellement qu'on n'arrive plus à exclure l'une de l'autre.

La réflexion de la Fédération autonome du collégial, en dépit du fait qu'elle doive s'insérer dans cette culture organisationnelle, essaie de considérer les choses différemment, à partir de l'approche-besoins. Nous préconisons une politique générale d'évaluation fondée sur l'analyse des moyens mis en œuvre en vue d'atteindre des objectifs. Il serait illusoire de porter un jugement sur la gestion du réseau collégial sans faire une évaluation rigoureuse de cet ensemble.

En ce sens, nous nous disons en accord avec une évaluation du réseau collégial : le système, l'institution, les programmes, les enseignements. Mais, nous estimons essentiel que les enseignantes et les enseignants soient associés à toute politique d'évaluation et aux mécanismes qui y sont rattachés.

D'autant que la période critique que vit l'enseignement collégial aura permis l'émergence de quelques prises de conscience constructives qu'on lit dans *La profession enseignante* du CSÉ (1991). Par exemple, l'idée que les ressources humaines qui œuvrent dans le réseau collégial constituent le premier potentiel sur lequel on peut miser pour assurer une formation de qualité. Ou l'idée d'une conception élargie et enrichie de la tâche d'enseignement qui tienne compte des disparités des établissements, des disciplines, de l'expérience de travail et des exigences nouvelles reliées aux programmes d'enseignement et à leur gestion. Ou encore, cette idée de la valeur de l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants, la puissance de créativité qu'elle contient et le fait qu'elles alimentent la dynamique de l'établissement.

Cependant, ces idées généreuses nous semblent peu compatibles avec l'implantation du renouveau, davantage caractérisé par le dirigisme ministériel, la précipitation et l'improvisation...

De l'évaluation des enseignements

Nous avons dit notre accord avec l'évaluation de l'enseignement.

Nous disons oui à un processus d'évaluation qui s'appuierait sur une méthode rigoureuse et éprouvée et qui tiendrait compte de l'ensemble des actions qui se rattachent à l'enseignement.

Cette évaluation s'inspire d'une pédagogie centrée sur l'élève. Elle devra prendre en compte à la fois le degré de préparation des élèves, la prestation des cours, les contenus, la planification et les conditions d'enseignement. Les résultats de cette évaluation devront servir de base à l'élaboration de mesures de soutien à l'apprentissage et à la pédagogie. Elle doit comporter, en revanche, que se généralise l'évaluation par celles et ceux qui reçoivent l'enseignement.

Les enseignantes et les enseignants découplent les mots « évaluation-sanction » quand ils parlent d'évaluer l'enseignement. Ils n'ont cure de cette évaluation sommative, celle par laquelle la direction évalue les personnes subordonnées pour prendre des décisions à leur sujet.

Ainsi, s'il devait être question dans la mission et la gestion des ressources humaines d'évaluation du rendement, cette activité devrait nécessairement comprendre formation et perfectionnement.

On parle alors d'une évaluation formative, celle qui permet que l'on s'améliore. Les enseignantes et les enseignants veulent être associés aux décisions qui les concernent personnellement dans l'exercice de leur profession.

Mais ce n'est pas toujours ce qu'ils entendent du ministère quand celui-ci parle d'évaluation. Ainsi, en dépit de ce qui a été dit l'an dernier lors des commissions de l'éducation au sujet de l'évaluation, le dernier document ministériel produit lors de la consultation sur l'ordre primaire et secondaire ne semble privilégier du concept d'évaluation que la seule acception de la reddition de comptes. Par exemple, dans le document *Faire avancer l'école* (MEQ, 1993), on lit : « *L'exercice de la responsabilité va de pair avec l'obligation de rendre des comptes* ». Dans l'oubli d'autres finalités majeures avec lesquelles l'évaluation doit avoir des liens de complémentarité, de régulation et de synergie, à savoir améliorer et gérer.

Un bilan, dut-il être présenté aux parents, à un conseil d'administration ou à la ministre, qui ne comporterait pas cette analyse d'ensemble raterait, selon nous, l'objet premier de toute évaluation : améliorer l'offre et la qualité des services. Être un instrument qui soit d'abord au service de la relation élève-maître.

Une trop forte insistance sur la seule reddition de comptes nous apparaît dangereuse, car elle n'engendre que bureaucratisation et alourdissement du système éducatif, sans compter ce qu'elle mobilise d'énergie dans une situation de rareté de ressources. Plus que des comp-

tes rendus annuels, c'est d'une culture centrée sur la qualité et l'évaluation comme processus intégrés à toute intervention éducative, et faisant partie de l'acte d'enseigner dont nous avons besoin.

N'est-ce pas le message que nous envoie Paul Valéry quand, parlant de l'importance qu'avait prise l'obtention du baccalauréat au détriment de la formation de l'esprit et de l'acquisition d'une culture authentique, il souligne que :

« Plus les diplômes ont pris de l'importance dans la vie, (et cette importance n'a fait que croître à cause de circonstances économiques), plus le rendement de l'enseignement a été faible. Plus le contrôle s'est exercé, s'est multiplié, plus les résultats ont été mauvais. »

Bref, la reddition de comptes, propre à la délégation et à l'imputabilité, qui néglige le caractère formatif d'une évaluation éclairante, sera toujours incomplète. L'évaluation à laquelle nous songeons ne se fonde pas sur la pression externe, mais sur la concertation et la gestion par les pairs. Elle suppose la participation.

Je vous souhaite, en concluant, un colloque plein d'énergie, de conscience et d'échanges fructueux.

Références

Conseil supérieur de l'éducation. *La profession enseignante, vers un renouvellement du contrat social*, Québec, 1991.

DEROUET, Jean-Louis. *École et justice*, Paris, Éditions Métailé, 1992.

Ministère de l'Éducation. *Faire avancer l'école*, Québec, 1993, p. 36.

VALÉRY, Paul. *Variété III* , Éditions Gallimard, 1936.

COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Jacques L'Écuyer,
président, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial

C'est un honneur pour moi d'avoir été invité à prononcer l'allocution d'ouverture de ce colloque sur l'évaluation. J'en remercie la Fédération autonome du collégial qui a eu l'excellente idée de l'organiser. Le fait qu'un organisme représentatif du corps professoral des collèges ait pris une telle initiative reflète le professionnalisme des enseignantes et enseignants que je connais bien pour en avoir été un pendant de nombreuses années. C'est de très bon augure pour le succès des travaux que nous entreprenons à la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.

L'évaluation n'a jamais été absente des établissements d'enseignement supérieur. Aussi loin que l'on remonte dans le temps, on trouve des exemples d'évaluation de professeures et professeurs, et d'enseignements qui permettaient de faire évoluer les programmes et d'adapter les institutions aux besoins du moment. Mais ces évaluations ne revêtaient pas un caractère systématique et ne couvraient que rarement l'ensemble des aspects de la fonction éducative, ce qui en limitait évidemment la portée. Cette situation a changé radicalement au cours des dernières décennies, alors que tant les établissements eux-mêmes que les gouvernements ont reconnu l'importance, pour assurer la qualité de la formation, d'évaluer, régulièrement et selon des méthodologies précises, leurs programmes d'enseignement, leurs politiques éducatives, leurs méthodes pédagogiques, leur personnel, leurs ressources et leur gestion. Aujourd'hui, un peu partout dans le monde, l'évaluation est devenue un élément majeur de la gestion des systèmes et des établissements d'enseignement supérieur — collèges et universités.

Pourquoi en est-il ainsi? Quelles sont les causes de cette évolution?

Tout le monde sait que l'éducation et la formation à l'exercice d'un métier ou d'une profession sont des tâches éminemment complexes. Elles requièrent des programmes bien structurés et régulièrement mis à jour, des méthodes pédagogiques adaptées à la population étudiante et des ressources appropriées. Même dans les meilleures circonstances, le résultat n'est jamais certain, et ce qui est valable un jour ne l'est pas nécessairement le lendemain, si les conditions, par exemple le contexte social ou la préparation des étudiantes et étudiants, ont changé. De telles tâches appellent l'évaluation, qui devrait être perçue comme nécessaire pour assurer la qualité du processus éducatif, et en conséquence en être partie intégrante.

Il aurait toujours dû en être ainsi. Mais sans doute parce que les conditions évoluaient plus lentement autrefois, sans doute aussi parce que la population étudiante était plus homogène et plus restreinte, on voyait moins la nécessité de procéder régulièrement à l'évaluation des programmes de formation. Et disons-le franchement, on ne la pratiquait guère.

Aujourd'hui, alors que les connaissances et les techniques de formation changent à un rythme accéléré, tout comme le contexte social et les besoins des étudiantes et étudiants, l'évaluation est devenue une nécessité pour quiconque travaille dans une maison d'enseignement. Elle est nécessaire parce qu'on voit mal comment on pourrait assurer autrement la qualité de l'éducation. En ce sens, le développement d'une culture de l'évaluation au sein des établissements d'enseignement supérieur est devenue une priorité. Une telle culture amène les professeures et professeurs à se pencher régulièrement et de façon critique sur leurs gestes pédagogiques, les comités de programmes sur les programmes dont ils ont la responsabilité, et l'institution tout entière sur ses politiques et ses modes de gestion de l'enseignement. Dans chaque cas, il s'agit de s'assurer de la qualité des interventions, de leur efficacité et de

leur pertinence.

On le voit donc : la première raison de l'importance accrue de l'évaluation aujourd'hui provient de l'accélération du rythme des changements. Compte tenu de la responsabilité professionnelle des institutions et des professeures et professeurs d'assurer de façon continue la qualité de leur enseignement, l'évaluation est devenue maintenant un geste normal et essentiel de la gestion de l'enseignement.

Mais d'autres personnes et d'autres organismes s'intéressent aussi à la qualité de l'enseignement et voient dans l'évaluation un moyen de l'assurer. Il y a d'abord les gouvernements qui ont la responsabilité de veiller à la bonne marche du système éducatif et à la qualité des enseignements qui s'y donnent. Or les conditions ont changé si radicalement au cours des deux ou trois dernières décennies que la plupart d'entre eux jugent aujourd'hui nécessaire de vérifier périodiquement la valeur de la formation offerte dans leurs universités et dans leurs collèges.

> La Commission constituera un élément clé dans une dynamique de décentralisation des responsabilités vers les collèges

Prenons seulement l'effectif étudiant des établissements d'enseignement supérieur. Au cours de cette période, il a plus que décuplé au Québec comme dans la plupart des pays. Pour accommoder cette nouvelle clientèle, on a développé de nouveaux programmes, multiplié et grossi les institutions publiques, créé de nouveaux réseaux, permis le développement d'un secteur privé à but lucratif et modifié la structure du système d'éducation. Tout cela n'a pu se faire sans que surgissent des problèmes de qualité dans certaines institutions, dus soit à l'institution elle-même, soit à la préparation des étudiantes et étudiants, entraînant une baisse de confiance de la population dans la valeur de son système d'enseignement supérieur. Rien d'étonnant donc à ce que les gouvernements aient éprouvé le besoin de faire le point pour s'assurer de la qualité de leurs universités et de leurs collèges, consolider les acquis et corriger les faiblesses.

Les mêmes gouvernements avaient aussi d'autres raisons de se préoccuper de la qualité de l'enseignement. Dans tous les pays, la présence d'une main-d'œuvre bien formée constitue aujourd'hui une condition essentielle de progrès économique et social. Dans ce contexte, l'enseignement supérieur est devenu un facteur très important d'une stratégie de développement. Les gouvernements ont donc tout intérêt à veiller à ce que l'enseignement offert dans leurs universités et leurs collèges soit de la plus haute qualité possible et, à tout le moins, comparable aux standards internationaux.

Les employeurs, les professionnels et les autres institutions d'enseignement sont d'autres personnes et organismes que préoccupe la qualité de la formation. Dans leur cas, ils éprouvent le besoin que soit garantie la qualité des diplômes et des enseignements, de façon à permettre leur transférabilité et leur reconnaissance. Ce besoin provient de l'intensification des échanges internationaux, de la mobilité accrue de la population, et des problèmes reliés à l'entrée dans le monde professionnel ou causés par le passage à un autre ordre d'enseignement. C'est ce besoin qui a conduit à la formation des agences d'accréditation, en particulier aux États-Unis.

Toutes ces raisons expliquent l'importance que l'on accorde un peu partout à cette question de l'évaluation. Elles expliquent aussi l'intérêt qu'on lui porte au Québec et ne sont pas étrangères à la création de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. L'une de ces raisons, la dernière, revêt une coloration particulière dans le cas du réseau collégial québécois. Comme vous le savez, plusieurs personnes intervenant à la Commission parlementaire de l'éducation de l'automne 1992, notamment les universités, ont clairement souhaité que soit donnée aux collèges une responsabilité accrue en matière de gestion des programmes. Ils estimaient cette décentralisation nécessaire pour permettre une meilleure adaptation des programmes aux conditions locales et à l'évolution des besoins. En revanche, cependant, les mêmes personnes ont indiqué la nécessité d'évaluations crédibles par un organisme externe capable d'aider les collèges à corriger leurs faiblesses et de témoigner sans parti pris de la valeur de leurs enseignements et de leurs diplômes. La création de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial a été la réponse à ce souhait. C'est donc dire qu'en plus de s'inscrire dans un vaste mouvement mondial visant à assurer la qualité de l'enseignement supérieur et à en témoigner, la Commission constituera un élément clé dans une dynamique de décentralisation des responsabilités vers les collèges et dans la réforme de l'enseignement collégial.

Mais de façon plus précise, quel est donc le mandat de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial?

Vous aurez compris du contexte qui a amené sa création que c'est la qualité de la formation qui est au coeur du mandat de la Commission. Sa mission très large couvre les principaux aspects de l'activité pédagogique des collèges. Elle ne s'étend pas aux questions purement administratives.

De façon plus spécifique, elle a pour mandat d'évaluer les programmes d'études, c'est-à-dire les plans de formation proposés aux étudiantes et étudiants. Elle s'intéressera à leurs objectifs, à leur structure, aux ressources qui leur sont consacrées, à l'enseignement des professeures et professeurs, à l'encadrement dont peuvent bénéficier les étudiants, à la façon d'évaluer leurs apprentissages, aux prestations des personnes diplômées. La Commission cherchera à mesurer le degré de pertinence, d'efficacité et d'efficience des programmes d'études.

La Commission devra aussi évaluer la gestion pédagogique telle qu'elle se pratique dans les collèges. Son mandat précise qu'elle doit examiner les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, y

compris les procédures de sanction des études qui devront être révisées en profondeur pour inclure le processus de sanction des études, l'examen de synthèse et les critères d'équivalence, de même que les politiques institutionnelles d'évaluation des programmes d'études. Ce sont là deux éléments majeurs de la gestion pédagogique qui l'amèneront à s'intéresser aux aspects du fonctionnement des institutions reliés à l'organisation de l'enseignement, au développement des programmes d'études, à l'admission et à l'encadrement des étudiantes et étudiants, au recrutement et au perfectionnement des ressources humaines. Elle voudra certainement examiner tous ces aspects avant de recommander au ministre d'habiliter un établissement d'enseignement à décerner le diplôme d'études collégiales, car c'est avant tout en se basant sur la qualité de la gestion pédagogique, et non sur les seules performances des diplômées et diplômés, qu'elle fera une telle recommandation.

Dans quel esprit la Commission voudra-t-elle s'acquitter de son mandat?

Voilà sans doute la question la plus importante, une fois définie la portée de son mandat. Deux orientations sont ici possibles. La Commission pourrait s'en tenir à des évaluations essentiellement sommatives des programmes et des établissements d'enseignement collégial. Elle se contenterait alors de témoigner de la valeur de leurs activités et de leurs politiques.

Mais la Commission a choisi de mettre l'accent sur le caractère formatif de ses évaluations, étant persuadée que c'est là la meilleure façon de s'acquitter de son mandat et de contribuer à accroître la qualité et la pertinence de la formation donnée aux étudiantes et étudiants. Elle donnera donc sa préférence aux approches et aux méthodes les plus susceptibles d'accentuer ce caractère formatif. D'une certaine manière, elle cherchera à être au service des établissements. Elle voudra les aider à améliorer la qualité de leur enseignement et à développer une culture de l'évaluation capable de leur permettre d'assurer eux-mêmes la valeur de leurs diplômes.

Néanmoins, la Commission voudra conserver une certaine distance par rapport aux collèges. D'une part, elle voudra garder la plus grande liberté vis-à-vis du contexte particulier et du mode d'organisation de l'établissement évalué, et faire ses recommandations avec toute la latitude voulue. D'autre part, cette distance lui sera nécessaire pour témoigner de façon crédible auprès de la société. La Commission voudra donc bien connaître la situation de chaque collège pour que ses recommandations et ses témoignages soient les plus pertinents et les plus utiles possible, mais elle voudra établir elle-même ses modalités et ses critères d'évaluation.

Quelle démarche la Commission voudra-t-elle choisir pour s'acquitter de son mandat?

Avant de répondre à cette question, il est utile de rappeler que la Commission tient son mandat de l'Assemblée nationale du Québec et non pas du ministère de l'Éducation. Elle est libre de choisir l'approche qui lui paraît le mieux convenir à la réalisation de son mandat. Ses rapports d'évaluation pourront contenir des recommandations à l'intention des collèges ou à l'intention du ministre sur toutes questions relatives à son mandat.

Dans ce contexte, la Commission juge essentiel de travailler en étroite collaboration avec les collèges. C'est là une condition nécessaire pour bien connaître leur situation particulière, leur population étudiante, leur corps professoral, les contraintes auxquelles ils doivent faire face, leur mode de fonctionnement et leurs approches pédagogiques. Ayant une connaissance précise de l'institution évaluée, la Commission sera mieux en mesure de lui faire des recommandations valables, pertinentes et tenant compte de sa personnalité propre. La Commission estime très important de respecter la personnalité de chaque institution, car c'est la diversité des approches qui constitue la richesse d'un système éducatif. Elle veillera donc à ce que l'évaluation n'entraîne pas l'uniformisation des établissements d'enseignement collégial et, de ce fait, évitera les comparaisons systématiques entre eux. Elle voudra plutôt faire ressortir leurs particularités propres que ce soit au plan de l'institution ou au plan plus spécifique de l'un ou l'autre des programmes.

> C'est la diversité des approches qui constitue la richesse d'un système éducatif

Comme je l'ai déjà indiqué, la Commission favorisera les approches les plus susceptibles de contribuer à l'amélioration de l'enseignement. Dans cet esprit, elle voudra le plus souvent possible baser ses évaluations sur une autoévaluation préalablement réalisée par les collèges eux-mêmes. Elle demandera donc aux collèges évalués de réaliser d'abord leur propre évaluation à partir de critères et selon une méthodologie qu'elle leur aura proposés. De cette façon, ceux-ci auront l'opportunité de bien expliquer leur contexte propre, d'identifier les points à améliorer ou à consolider et de proposer des mesures de suivi. Cette autoévaluation constituera un élément central de l'évaluation que réalisera la Commission. D'une certaine manière, l'évaluation de la Commission constituera une validation de l'autoévaluation réalisée par le collège.

Pour l'aider à réaliser sa propre évaluation et à discuter de façon éclairée avec les collèges, la Commission fera appel à la participation et au jugement de personnes qui ont des compétences reconnues dans le domaine examiné et qui n'ont pas de liens avec l'établissement concerné. Ces personnes, qu'elle choisira après consultation du milieu, pourront provenir des collèges, des universités et du milieu socio-économique. Leur présence sera de nature à accroître la qualité, l'objectivité et la crédibilité des évaluations de la Commission.

La Commission se veut un organisme indépen-

dant. Sa principale préoccupation sera la qualité de la formation et le service rendu aux étudiantes et étudiants. En ce sens, la Commission voudra s'assurer que tous reçoivent une éducation de qualité et que leurs diplômes témoignent d'une compétence équivalente. La Commission sera certes sensible aux conditions et contraintes locales ou générales, elle voudra bien les comprendre pour que ses rapports soient les plus pertinents possible. Mais ces conditions et contraintes ne sauraient la lier et ses recommandations, qu'elles s'adressent aux collèges ou au ministre de l'Éducation, auront pour seul guide l'amélioration de la qualité de l'enseignement et des diplômes. Cela lui permettra aussi de témoigner de façon crédible auprès de la population et des autres institutions d'enseignement par des rapports circonstanciés et publics comme son mandat l'y oblige.

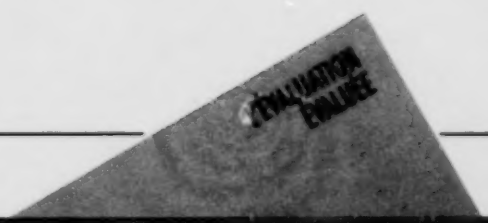
Pour bien réaliser sa mission et conserver son indépendance, la Commission développera ses propres instruments d'évaluation

Pour bien réaliser sa mission et conserver son indépendance, la Commission développera ses propres instruments d'évaluation. Elle prendra tous les moyens nécessaires pour bien informer les établissements de ses politiques, de ses démarches et de ses attentes et n'hésitera pas, le cas échéant, à organiser des séances d'information, par exemple pour bien expliquer comment réaliser une autoévaluation.

Au moment d'entreprendre ses travaux, la Commission est bien consciente du travail déjà réalisé en matière d'évaluation au sein du réseau collégial. Les réflexions, les analyses et les rapports du Conseil des collèges et de sa Commission de l'évaluation constituent des acquis sur lesquels nous comptons bâtir. Il en est de même des expériences réalisées dans plusieurs collèges. Mais en même temps, nous sommes conscients que le degré de préparation varie beaucoup d'un établissement à l'autre.

Dans cette optique, la Commission entreprendra incessamment de visiter tous les collèges pour mieux les connaître, de discuter avec chacun de son mandat et de recueillir leurs commentaires sur l'approche qu'elle se propose d'adopter pour s'acquitter de son mandat. En outre, la Commission commencera à évaluer les politiques révisées d'évaluation des apprentissages. Elle envisage aussi d'amorcer, dès l'automne prochain, l'évaluation de quelques programmes d'études largement répandus dans le réseau collégial. Ce sera une bonne façon de développer dans l'ensemble du réseau la méthodologie de l'évaluation et en même temps de l'améliorer.

Je termine en souhaitant que se développent entre la Commission, les collèges et les professeurs des rapports de confiance. Je puis vous assurer que nous ferons tout en notre possible pour que notre travail soit le plus utile et contribue vraiment à accroître la qualité de l'enseignement. Mes collègues et moi-même serons constamment à l'écoute de vos commentaires et de vos suggestions pour qu'il en soit ainsi.



L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

L'évaluation des apprentissages au collégial : de la coupe aux lèvres
Dany Laveault

Les examens nationaux : le cas du français
Le test de français à l'université, des élèves comblés entre la grammaire et le discours
Jacques Lecavalier

Évaluer ce que l'on veut voir enseigner
André G. Turcotte

Les épreuves synthèses : le cas des mathématiques
Esquisse de bilan pour un collège expérimentateur et réacteur
Philippe Etchecopar

L'expérimentation d'un examen de service en mathématiques
Charles Foucault

La reconnaissance des acquis
Un dossier en emergence
Robert Isabelle

La situation au Québec
Gilles Tremblay

Deux approches d'évaluation de stages en éducation de la petite enfance
L'évaluation en stage : dure réalité!
Gilles Cantin, Suzanne Deslile

L'évaluation des stages à la Ryerson School of Early Childhood Education
Monique Richard

L'évaluation formative des apprentissages en soins infirmiers
L'utilisation de la méthode récognique en soins infirmiers, une approche formative en laboratoire
Denyse T. April

Sortir des sentiers battus pour mieux évaluer
Marie-Flore Lecoste Beaupré

Qu'en est-il alors des enseignements théoriques?
Nicole Tremblay

Assessment, the Horse that Pulls the Cart of Learning
Helena Dedic et Steve Rosenfield

L'ÉVALUATION ÉVALUÉE

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES AU COLLÉGIAL : DE LA COUPE AUX LÈVRES

Dany Laveault,
professeur, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

« *Il y a loin* », nous apprend l'adage, « *de la coupe aux lèvres* ». Il semble en être de même du chemin qui conduit à l'amélioration des pratiques d'évaluation des apprentissages. Les réformes de l'enseignement ou de l'évaluation que nous avons connues dans le passé n'ont pas toujours été à la hauteur de nos attentes. En évaluation, entre le discours et l'application, l'écart est souvent considérable. Comment conserver un esprit critique face à la réforme de l'évaluation au collégial sans tomber dans une attitude défensive ou encore dans l'autosatisfaction?

« *Un coup de dé n'abolit pas le hasard* ». Toute réforme n'empêche pas que soient répétées les erreurs du passé. « *Évaluer l'évaluation* » est une excellente occasion de tirer profit des expériences du passé pour mieux concevoir la réforme actuelle de l'évaluation des apprentissages au niveau collégial. Pour évaluer correctement l'évaluation, encore faut-il savoir de quoi l'on parle. Il ne s'agit pas seulement de s'approprier la terminologie à la mode, mais aussi d'assimiler les concepts sous-jacents et les difficultés, les choix et les remises en question que ceux-ci entraînent. Pour évaluer l'évaluation, je propose de revoir certains concepts de base, trop souvent pris pour acquis, et d'envisager le sens de ces concepts à la lumière de la réforme actuelle de l'évaluation dans les collèges.

Fidélité et validité

La fidélité et la validité sont deux concepts cruciaux pour évaluer l'évaluation. Les rapports du Conseil des collèges (1993) et de sa Commission d'évaluation (1993) parlent surtout de « *fiabilité* » et la validité est rarement mentionnée comme telle. Pourtant, en mesure et évaluation, la validité est sans doute la qualité la plus importante. En effet, lorsque nous effectuons des mesures fidèles sur nos étudiantes et étudiants, ceci ne signifie pas nécessairement que le travail a été bien fait. Voyons pourquoi.

La fidélité se réfère à la précision de la mesure. Nous n'ignorons pas qu'une certaine erreur de mesure entache les résultats d'une étudiante ou d'un étudiant à chaque examen et par le fait même influence les décisions que nous prenons quant à sa promotion. Voici quelques questions que nous devons nous poser sur la fidélité :

a) Si je faisais un nouvel examen, les résultats seraient-ils les mêmes?
b) L'examen que j'ai préparé cette année est-il équivalent à celui de l'année dernière?
c) L'examen que je donne est-il de même difficulté que celui de mes collègues qui offrent le même cours?

Ces questions de fidélité sont légitimes. Elles sont nécessaires pour démontrer que le résultat ne dépend pas de l'année où le cours a été suivi, ni de la personne qui enseignait, ni des fluctuations aléatoires du choix des questions par une enseignante ou un enseignant à un moment donné. Une fidélité parfaite, ça n'existe pas. Cependant, tout effort visant à réduire l'erreur de mesure est un bon pas vers la construction d'instruments d'évaluation plus crédibles et aussi plus valides.

Toutefois, ce n'est pas suffisant. Une enseignante ou un enseignant peut très bien s'assurer que ses questions sont équivalentes d'une épreuve à l'autre, ou encore que son degré de sévérité est bien le même que celui de ses collègues. Ceci n'assure pas que son examen mesure les apprentissages requis par le programme d'études. C'est ainsi qu'un examen portant sur une toute petite partie de la matière peut être fidèle, mais quelle en est la validité?

C'est la validité des examens qui devrait être au coeur des préoccupations des enseignantes et des enseignants. Prenons un exemple familier. Supposons que vous soyez intéressés à améliorer votre silhouette en sui-

vant un programme d'entraînement physique. Quelle serait votre réaction si, pour toute mesure de vos progrès individuels, votre entraîneur vous proposait de prendre votre tour de poignet et votre circonférence crânienne? Sans doute ces mesures seraient-elles très fidèles : il n'y a pas de raison de croire que différents entraîneurs arriveraient à des résultats très différents. Par contre, vous douteriez de l'intérêt de ces mesures pour mesurer l'atteinte de vos objectifs d'entraînement physique.

La discussion qui a entouré et entoure encore la pertinence et l'utilité des examens nationaux de français est du même type. Lecavalier (novembre 1991) remet en question la fidélité de l'épreuve de français en affirmant que « *trop de variables sont en présence dans une épreuve d'écriture* ». Pour réduire la marge d'erreur, il propose la solution suivante : « *l'examen ministériel de français devrait se limiter à évaluer la compétence linguistique des étudiants* ». Comme ce genre d'habileté s'évalue facilement au moyen de questions à choix multiples, il serait plus facile d'obtenir des résultats fiables étant donné que ces questions « *ne laissent aucune marge d'interprétation lors de la correction* ». Il est bien conscient qu'en adoptant une telle procédure, la validité de l'évaluation se trouve d'autant plus réduite. Il conclut en ces termes : « *Le problème des tests linguistiques provient beaucoup moins de leur validité limitée que de l'usage administratif qu'on en fait. Or, si l'on mesure une compétence plus étendue que la maîtrise du code linguistique, sans admettre les limites de l'instrument, on ouvre la porte à un usage encore plus abusif* ».

Le dilemme entre maximiser la fidélité ou la validité risque de se poursuivre encore longtemps et il y a fort à parier que ce débat sur l'épreuve nationale de français se répétera pour d'autres examens uniformes. À cet égard, la lecture — ou relecture — des exposés de Jacques Lecavalier et Ernesto Sanchez (numéro de novembre 1991 du *Factuel*) est tout à fait indiquée. Par exemple, Sanchez fait bien ressortir que « *les tests à l'entrée des universités n'ont pas été neutres par rapport à notre pratique journalière* (...) ». Si pour des raisons de fidélité, nous choisissons de restreindre l'évaluation à une partie des compétences en français, ne risque-t-on pas de changer les pratiques d'enseignement de sorte que ne sera enseigné que ce qui est mesuré par les tests (en anglais « *teach to the test* »)? Davaud et Cardinet (1992) ont illustré comment les politiques d'examens uniformes dans le canton de Genève exerçaient une influence directe sur les pratiques d'enseignement. Lorsque, dans le cas de l'examen de géographie, le canton de Genève est passé des tests à choix multiples à des travaux du type portfolio, les enseignantes et les enseignants ont réorienté complètement leur enseignement, notamment en favorisant des objectifs d'apprentissage aux niveaux de la compréhension et de l'intégration de la matière.

La solution parfaite n'existe pas. « *Évaluer l'évaluation* » consiste justement à pondérer les risques et les inconvénients de chacun de nos choix stratégiques. Le risque d'une évaluation qui ne serait que fidèle, sans être globale, serait de prendre l'arbre pour la forêt. Le risque d'une évaluation qui se veut globale et exhaustive, c'est de se prononcer sans grande précision sur tout à la fois.

« *Évaluer l'évaluation* » consiste justement à pondérer les risques et les inconvénients de chacun de nos choix stratégiques

Fondamentalement, il faut se poser la question suivante : comment tirer le meilleur profit de l'échantillon de compétences qu'un test nous donne pour justifier les inférences que nous voulons faire sur les étudiantes et étudiants? Pour répondre à cette question, il faut des objectifs précis d'évaluation, sinon on risque de courir trop de lièvres à la fois. Il est tout aussi impossible d'évaluer de façon parfaite que de tout évaluer à la fois. Ici, comme ailleurs, il faut des priorités. Ces objectifs d'évaluation doivent être connus et compris par toutes les intervenantes et tous les intervenants, sinon l'utilisation qui sera faite des résultats risque de devenir davantage une pomme de discorde qu'un outil de consensus social. Mais, en plus d'objectifs d'évaluation précis, nous devons baser notre évaluation sur une définition précise du domaine à mesurer et pour cela, il faut disposer d'objectifs d'apprentissage connus de tous.

La mesure fondée sur les objectifs

Afin de s'assurer de la fidélité et de la validité des résultats scolaires, la réforme de l'enseignement collégial prévoit que l'action ministérielle portera dorénavant sur les objectifs et les standards. En effet, dans l'esprit du ministère, « *les objectifs désignent les compétences (les habiletés, les connaissances, etc.) que l'on vise à faire maîtriser* ». Ils visent donc à assurer une plus grande crédibilité des diplômes en assurant que les mêmes contenus de cours seront évalués.

Toutefois, l'utilité des objectifs n'est pas qu'administrative. Pour ma part, je préfère la définition d'objectif que donne Morissette (1993) : « *L'objectif est une communication d'intention décrivant ce qui est attendu de la part de l'étudiant (à qui s'adresse l'objectif)* » (nous soulignons). Le mot important dans la définition de Morissette est « *communication* ». Bien entendu, les objectifs des programmes d'études servent à communiquer aux enseignantes et enseignants les contenus à faire apprendre. Cette communication est essentielle pour permettre une certaine uniformité et une certaine équité dans les évaluations d'apprentissage. Mais la communication des objectifs ne doit pas s'arrêter aux enseignantes et enseignants.

Les objectifs servent également à informer l'étudiante et l'étudiant des exigences de son programme d'études. Les examens de rendement scolaire ne sont pas des tests d'intelligence ou de personnalité. On n'améliore pas son intelligence en lisant les articles d'une encyclopédie pas plus qu'on améliore sa personnalité en étant gentil avec son voisin. En évaluation scolaire cependant, on augmente ses chances de réussite en effectuant le meilleur travail de préparation possible pour l'examen. Si l'étudiante ou l'étudiant ignore sur quoi il doit être évalué, le résul-

tat de l'examen devient difficile à interpréter. S'il échoue, est-ce parce qu'il n'est pas capable d'apprendre ou tout simplement qu'il n'a pas été en mesure de se préparer?

Fournier et Laveault (à paraître) ont démontré que les étudiantes et étudiants qui réussissent le mieux à un examen de rendement scolaire sont ceux qui anticipent correctement les questions. De plus, ces derniers semblent savoir mieux ce qu'ils savent — et qu'ils n'ont donc pas besoin de réétudier — et ce qu'ils ignorent : c'est ce qu'on nomme « *autoévaluation* ». Ces résultats confirment à quel point il est important que l'enseignante ou l'enseignant communique les objectifs à l'étudiante ou l'étudiant. S'il doit échouer, c'est parce qu'il n'a pas été capable d'atteindre les objectifs et non pas parce qu'il ignore ce qu'on attend de lui.

Ces dernières observations démontrent que l'examen doit posséder une certaine validité de contenu, non seulement du point de vue de l'enseignante ou de l'enseignant, mais aussi de l'étudiante ou de l'étudiant. Lorsqu'après un examen, un grand nombre d'étudiantes et d'étudiants affirment qu'ils ignoraient ce qu'ils devaient préparer, c'est que les objectifs et les exigences n'ont pas été communiqués adéquatement. Toute la signification des résultats s'en trouve remise en question. En effet, on peut s'interroger sur la clarté de la communication maître-étudiants en ce qui concerne non plus seulement la transmission de la matière, mais aussi les exigences de réussite.

La qualité de la communication ne dépend pas seulement de l'émetteur (l'enseignante ou l'enseignant). La clarté du message y est également pour quelque chose (formulation des programmes d'études) et le récepteur (l'étudiante ou l'étudiant) doit être correctement syntonisé. Pour réaliser adéquatement son rôle de communication, l'objectif doit être rédigé dans un langage clair et précis. Lorsque les objectifs ne sont pas assez clairs, l'expérience nous apprend qu'ils occasionnent beaucoup de frustrations et d'inquiétudes. C'est le cas de plusieurs bulletins descriptifs qui échouent dans leur rôle d'informer les parents dans un niveau de langage adéquat des résultats obtenus par leurs enfants (Conseil supérieur de l'éducation, 1992). C'est le cas aussi lorsque les objectifs n'indiquent pas clairement le niveau d'exigence attendu : plusieurs enseignantes et enseignants au niveau secondaire se demandent encore si leurs seuils d'exigence sont adéquats et conformes aux exigences des programmes d'études (CEQ, 1992). Enfin, lorsqu'il y a trop d'objectifs la situation n'est guère meilleure : les enseignantes et enseignants se plaignent de voir trop peu de temps attribué à chaque unité de matière, d'enseigner des apprentissages morcelés ou encore de perdre de vue l'ensemble du programme.

Pour que l'objectif remplisse adéquatement son rôle, plusieurs niveaux de description des exigences doivent cœxister dans un programme d'études :

1. Un niveau décrivant les compétences en termes généraux de processus de pensée et de contenus à maîtriser. Ce niveau doit être suffisamment général pour permettre une articulation facile d'unités de cours différentes, voire de programmes différents.
2. Un niveau décrivant de manière spécifique les comportements attendus des étudiantes et étudiants qui ont atteint ces objectifs. Ces objectifs décrivent des comportements observables, ainsi que le contexte de réalisation, le seuil de réussite et les conditions dans lesquelles on considère que l'apprenant réussit une activité.
3. Un autre niveau décrit l'articulation des objectifs dans une séquence d'apprentissage. Ces objectifs décrivent ce qui est attendu de l'étudiante ou de l'étudiant à la fin d'une séquence d'apprentissage (objectif terminal) de même que les étapes qui jalonnent sa progression (objectifs intermédiaires).

Tout est question d'équilibre. Pas assez d'objectifs généraux et l'enseignante ou l'enseignant risque de ne pas percevoir les lignes directrices du programme d'études et l'articulation entre les unités. Pas assez d'objectifs spécifiques et l'enseignante ou l'enseignant risque de ne pas percevoir clairement comment évaluer les apprentissages des étudiantes et étudiants. Enfin, en l'absence d'indications précises sur l'articulation des objectifs dans une séquence d'apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant risque de ne pas savoir par où commencer.

Pour réaliser adéquatement son rôle de communication, l'objectif doit être rédigé dans un langage clair et précis

L'évaluation : problème de communication

La réforme de l'évaluation aura plusieurs conséquences immédiates sur le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant : celui-ci cesse d'être le propriétaire des objectifs d'apprentissage de l'étudiante ou de l'étudiant pour en devenir le fiduciaire, chargé de lui transmettre les attentes de l'institution collégiale. Ce changement du rôle du maître a plusieurs conséquences importantes dans le contrat didactique avec les étudiantes et étudiants :

1. L'enseignante ou l'enseignant a la responsabilité de communiquer aux étudiantes et étudiants les exigences et les attentes du programme d'études.
2. Le contenu du cours ne peut pas être changé, que ce soit pour accommoder les étudiantes et étudiants ou encore les ressources disponibles (calendrier scolaire, matériel, etc.).
3. Dans le cas où il y aurait un examen uniforme, le rôle du maître est davantage celui d'un entraîneur chargé de préparer les étudiantes et étudiants à l'épreuve finale que d'un juge qui doit se prononcer sur leur performance.

En l'absence d'objectifs précis, les étudiantes et étudiants ont tendance à négocier — en fonction des résultats aux examens précédents — les exigences du maître. Par exemple, suite à une série d'examens catastrophiques, les étudiantes et étudiants s'attendent à des examens plus faciles et font moins d'effort (Chevallard, in

DeKetele, 1986). Lorsque la note est le seul objectif, un jeu du chat et de la souris s'établit entre l'enseignante ou l'enseignante qui souhaite une « bonne » moyenne et les étudiantes et étudiants qui veulent obtenir le meilleur résultat au moindre effort.

L'étudiante ou l'étudiant est d'autant mieux préparé à réussir un examen s'il est prévenu de ce que l'on attend de lui et s'il est capable d'anticiper correctement le contenu de l'examen. La relation maître-étudiants en est également transformée. Dans un contexte favorable, l'étudiante ou l'étudiant développe un sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1993) et est porté à attribuer les raisons de ses difficultés à des facteurs qui relèvent davantage de lui-même que de son enseignante ou de son enseignant : l'évaluation doit encourager la persistance à l'effort, non la décourager.

Une évaluation par objectifs est susceptible de se traduire non seulement par des résultats scolaires plus valides, mais aussi par une motivation personnelle accrue de l'étudiante ou de l'étudiant Pour évaluer au moyen d'objectifs, il ne s'agit pas que de *dire* les objectifs à l'étudiante ou à l'étudiant : il faut s'assurer qu'il a bien compris ce qui est attendu de lui. L'enseignante ou l'enseignant a plusieurs moyens à sa disposition : travaux et exercices, projets, etc. Toutes ces activités porteront fruit si elles se réalisent dans le contexte d'une évaluation formative, c'est-à-dire une évaluation qui a pour but de remédier aux difficultés de l'étudiante ou de l'étudiant et d'accroître son degré d'autonomie dans l'atteinte des objectifs d'apprentissage.

Sans objectifs précis, l'enseignante ou l'enseignant se trouve dans la situation du pilote qui déclare être parvenu à destination lorsqu'il n'a plus d'essence. Ce n'est pas parce que l'on est parvenu à la fin de l'année scolaire que les objectifs sont atteints. Par contre, plus la destination à atteindre est précise, plus l'enseignante ou l'enseignant voudra connaître la position de son navire par rapport à sa destination. Il prendra des relevés de position d'autant plus fréquents que la mer sera houleuse et que la direction du navire nécessitera des changements de cap. C'est ce qu'une évaluation continue et formative des apprentissages permettra d'accomplir. Enfin, s'il prend le temps d'indiquer aux matelots comment mettre les nouvelles voiles, il y a plus de chance que le navire se rende à bon port.

> L'évaluation par objectifs ne va pas résoudre tous les problèmes d'évaluation

Plus l'objectif à atteindre est clair et précis, plus il est nécessaire de corriger régulièrement son tir. Il en va de même dans la réforme de l'évaluation au niveau collégial. En travaillant à préciser les objectifs de l'évaluation sommative ou si l'on préfère du bilan des apprentissages de l'étudiante ou de l'étudiant, la réforme rend nécessaire une évaluation formative qui permette à l'enseignante ou l'enseignant de mieux connaître la position des étudiantes et étudiants par rapport au but à atteindre et d'apporter les remèdes et corrections nécessaires à l'atteinte des buts. Et cela, l'enseignante ou l'enseignant doit le faire sans tricher : sans changer la cible de place, sans l'éloigner ni la rapprocher.

L'évaluation par objectifs ne va pas résoudre tous les problèmes d'évaluation. Les objectifs sont un outil de communication, pas un outil de décision. Créés pour permettre de communiquer dans un langage clair, univoque, les objectifs vont sans doute obliger les enseignantes et enseignants à préciser leurs attentes entre eux, avec le ministère et avec leurs étudiantes et étudiants À cet égard, il est important de se rappeler que l'évaluation par objectifs découle normalement d'une pédagogie de la maîtrise. Les pratiques d'enseignement se doivent d'être congruentes avec les pratiques d'évaluation.

L'un des éléments importants d'une pédagogie de la maîtrise consiste à évaluer les prérequis. Celle-ci est nécessaire lorsqu'une série de cours se succèdent dans un programme. Que faire lorsqu'un groupe d'étudiantes et d'étudiants se présente au cours avec une citerne à moitié vide alors que l'indicateur du niveau d'essence marque « *bien plein* »? Doit-on les refuser ou les retourner au garage? Doit-on appeler le pompiste qui a fait le dernier plein d'essence ou interroger les étudiantes et étudiants sur le chemin qu'ils ont parcouru depuis le dernier plein?

Il y a là un problème qui peut être abordé de plusieurs façons : attribuer la responsabilité aux étudiantes et étudiants, à leurs enseignantes et enseignants ou au programme d'études. Quoi qu'il en soit, ce genre de situation démontre que l'évaluation est une responsabilité « *collégiale* ». Elle démontre aussi que la collégialité débute par la communication. Pour cela, il faut réaliser un important travail en équipe d'approfondissement des programmes d'études.

L'évaluation de la compétence en français est sans doute l'exemple le plus représentatif de la nécessité de développer un esprit collégial dans l'évaluation des étudiantes et étudiants et aussi dans les objectifs de formation que l'on doit leur assigner. Sanchez (novembre 1991) rapportait que le sous-comité pédagogique constatait alors que « *nous sommes tous collectivement responsables de la langue d'usage employée par nos étudiants* ». Une telle solidarité est nécessaire à plusieurs niveaux. Les problèmes de l'enseignement du français ne font que rendre plus flagrante l'obligation de coordonner les efforts et d'améliorer la communication entre enseignantes et enseignants et étudiantes et étudiants en ce qui concerne les attentes et les exigences.

Conclusion : l'évaluation, une question de scrupules?

Lors de nombreuses sessions de formation en évaluation avec des enseignantes et enseignants du Collège Algonquin et de la Cité collégiale d'Ottawa, j'ai réalisé que la solution de bien des problèmes en évaluation résidait dans la communication entre collègues bien davantage que dans les livres de docimologie. Une enseignante

ou un enseignant qui sait écrire et qui connaît sa matière prépare généralement de bons outils d'évaluation. Celle ou celui qui ne communique pas adéquatement avec ses pairs ou ses étudiantes et étudiants, qui omet de discuter de son niveau d'exigence, celui-là éprouve tôt ou tard des difficultés.

Ces difficultés de communication liées à l'évaluation se traduisent au cours des années par une série de scrupules face à l'évaluation. Les scrupules sont des obstacles personnels à une bonne communication entre enseignantes et enseignants. Le petit Robert (1989) en fournit la définition suivante : « *incertitude d'une conscience exigeante au regard de la conduite à avoir ou du caractère de faute d'une action passée* ». Avoir des scrupules n'est pas mauvais en soi : ils sont indicateurs d'un niveau élevé d'exigences. Mais ne pas discuter des incertitudes qui nous préoccupent face à l'évaluation peut démontrer un manque d'esprit d'équipe et de leadership professionnel.

Le mot scrupule provient du latin « *scrupulum* » qui signifie « *petit caillou* ». Après avoir évalué l'évaluation, vous pourrez en conclure que c'est ce petit caillou dans votre chaussure qui vous fait si mal en marchant. Vous pourrez aussi prendre une pause, vous arrêter avec vos collègues et enlever ce petit caillou. Pour mettre en pratique l'évaluation d'une manière professionnelle, il n'y a pas si loin de la coupe aux lèvres : il suffit de communiquer entre nous et de nous dire « *Santé!* ».

Références

BANDURA, A. *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*. Educational Psychologist, 28 (2), 1993, p. 117-148.

CHEVALLARD in DeKetele, J.-M. (Éd.). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1986, p. 48.

Conseil des collèges. *Examen des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages et de leur mise en œuvre*, Commission de l'évaluation, rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial en évaluation, Québec, 1993.

Conseil des collèges. *Renforcer et généraliser les pratiques d'évaluation : Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, 1992, p. 257-280.

Conseil supérieur de l'éducation. *Évaluer les apprentissages au primaire : Un équilibre à trouver*. Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1992.

DAVAUD, C. & J. CARDINET. *La problématique des épreuves communes*, In D. Laveault (Éd.), 1992.

FOURNIER, C. & D. LAVEAULT. (à paraître). *L'examen de rendement scolaire : lieu de rencontre des attentes du maître et des stratégies d'étude de l'étudiant*, Revue des sciences de l'éducation.

LAVEAULT, D. (Éd.) *Les pratiques d'évaluation en éducation*. Montréal, Éditions de l'ADMÉÉ, 1992.

LECAVALIER, J. Mesure et démesure de la compétence, *Factuel*, vol. 4, n° 1, novembre 1991, p. 7-9.

Les pratiques d'évaluation en éducation, Montréal, Éditions de l'ADMÉÉ, p. 167-180.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, *Des collèges pour le Québec du XXIe siècle*, Québec, 1993.

MORISSETTE, D. *Les examens de rendement scolaire* (3e édition), Québec, Presses de l'Université Laval, 1993, p. 33.

PARADIS, E. *L'évaluation des apprentissages : Valoriser sa mission pédagogique*, CEQ : D9875, 1992.

ROBERT, P. *Le petit Robert, tome 1, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Le Robert, 1989.

SANCHEZ, E. La position de la coordination de français, Factuel, vol. 4, n° 1, novembre 1991, p. 10-12.

LES EXAMENS NATIONAUX : LE CAS DU FRANÇAIS

LE TEST DE FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ, DES ÉLÈVES COINCÉS ENTRE LA GRAMMAIRE ET LE DISCOURS

Jacques Lecavalier,
enseignant, langue d'enseignement et littérature,
Cégep de Valleyfield

« La grammaire étant l'art de lever les fardeaux d'une langue, il ne faut pas que le levier soit plus lourd que le fardeau. » Cette maxime de Rivarol semble oubliée au profit des concours d'orthographe et des tests de langue écrite. La maîtrise de la grammaire est devenue une fin, plutôt qu'un moyen, et le test de français à l'université n'est échoué que par des étudiantes et étudiants faibles en code linguistique. Comment pouvons-nous en être arrivés là, alors qu'en même temps, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) entend développer la compétence langagière des élèves? Le test ministériel consiste en une rédaction d'un texte d'opinion de 500 mots et il devrait censément évaluer l'habileté des étudiantes et étudiants à structurer un texte et à développer des idées. Mais les résultats au test indiquent que les élèves du collégial excellent en ce domaine et que le problème se résume aux fautes de langue. Je veux démontrer la fausseté de cette conclusion et en imputer la responsabilité au test utilisé, qui déforme les qualités et les faiblesses langagières des élèves.

Les diplômées et diplômés des cégeps sont meilleurs que les autres étudiantes et étudiants admis à l'université

Les résultats au test, obtenus de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ), concernent trois catégories d'étudiantes et d'étudiants universitaires : 1) les « sortantes » et « sortants » (récemment diplômés) du collégial, 2) les universitaires ayant déjà échoué au test et 3) les nouvelles étudiantes et nouveaux étudiants non issus directement du collégial, c'est-à-dire des étudiantes et étudiants adultes ou étrangers. Les résultats proviennent aussi de trois séries de versions différentes du test, à savoir celle du 13 mai 1992, celles des 13 et 19 septembre 1992 et enfin celles des 17 et 31 janvier 1993. Si l'on fusionne toutes les catégories d'étudiantes et d'étudiants et toutes les épreuves, 18 524 de ces 42 214 sujets ont échoué, pour un taux d'échec de 56,1 %.

Mais les trois catégories de sujets ne sont pas exactement comparables, car les « sortants » du collégial connaissent un taux d'échec plus bas que les deux autres catégories de sujets. Ils représentent la seule catégorie dont le taux de réussite est supérieur à 50 %. Plus précisément, 53,8 % des sujets « sortant » du collégial ont réussi le test de français dès leur premier essai, lors de l'une ou l'autre des trois séries d'épreuves. Cela représente 9 399 sujets sur 17 459. Ce taux de réussite est de 18,6 % supérieur aux étudiantes et étudiants universitaires qui ont passé le test en reprise. Les finissantes et finissants des cégeps sont également supérieurs aux étudiantes et étudiants adultes ou étrangers admis dans les universités francophones du Québec. Cette catégorie d'étudiantes et d'étudiants réussit dans une proportion de 37,4 % seulement, soit 16,4 % de moins que les sujets « sortant » du collégial. Or, ces personnes adultes et étrangères représentent 18 491 sujets, soit un nombre plus élevé que celui des diplômées et diplômés du collégial soumis aux tests de 1992-1993. Ils contribuent donc à baisser sensiblement la moyenne de l'ensemble des sujets des tests.

Les « sortantes » et « sortants » du collégial ont passé le test de français à des moments différents, mais ils appartiennent tous à la même « cohorte » ou groupe d'étudiantes et d'étudiants. Certains ont obtenu leur diplôme d'études collégiales (DEC) avec une session de retard, tandis que d'autres ne se sont pas présentés à l'épreuve de mai 1992, mais tous, finissantes ou finissants de mai et retardataires, étudiaient dans un cégep de 1990 à 1992. Les retardataires de la promotion 92 n'ont pas réussi aussi bien que leurs pairs de mai 1992. Ils ont échoué dans une proportion de 65,2 % aux épreuves de septembre 1992 et de

64,8 % à celles de janvier 1993. Mais les épreuves de septembre 1992 réunissaient seulement 1 014 sujets « sortant » du collégial, soit 5,8 % de l'effectif de la cohorte, et celles de janvier 1993 portaient sur 2 161 jeunes détentrices et détenteurs de DEC, soit 12,4 % des effectifs. La performance des retardataires est comparable à celle des étudiantes et étudiants qui ont déjà raté le test ou à celle des étudiantes et étudiants adultes ou étrangers. Ce sont ces résultats fragmentaires dont les médias ont fait état à la fin d'avril dernier.

Toutefois, on ne doit pas perdre de vue qu'en mai 1992, le gros du peloton (81,8 % de la cohorte), soit 14 284 élèves du collégial admis dans les universités, a obtenu un taux de réussite de 58 %. Cette cohorte n'est pas la même que la promotion 93, dont le peloton de tête a subi le test ministériel du 23 mars 1993 et dont nous traiterons dans un instant.

Parmi les élèves du collégial qui ont échoué au test en mai ou en septembre 1992, plusieurs se sont présentés à la reprise de janvier 1993. Même si les résultats disponibles ne traitent pas ces élèves dans une catégorie à part, nous pouvons appliquer le taux de réussite des universitaires en reprise, soit 35,2 %, au nombre d'élèves du collégial ayant réussi au test auparavant, soit 6 660. Cela ajoute 2 331 élèves à ceux qui ont passé le test dès le premier essai. Le taux de succès des étudiantes et étudiants « sortant » du collégial passe ainsi à 67,2 %, soit 11 730 sujets sur 17 459. Il est donc plus juste de parler d'un taux de réussite de 67 % chez les diplômées et diplômés du collégial soumis aux tests en 1992-1993 (ce taux tient compte des étudiantes et étudiants ayant réussi le test en reprise).

> Il n'existe pas de données sur le nombre de fautes commises par la population en général

En ce qui concerne la cohorte de 1993, les finissantes et finissants du collégial qui ont passé le test en mars 1993 obtiennent un taux de réussite de 55 %. Les résultats des retardataires de la cohorte ne sont pas encore publiés. Ce groupe obtient exactement le même taux que les finissantes et finissants de mai 1992. Un certain resserrement des critères discursifs a ramené la moyenne pour le discours de 83 % à 74 %. Cette baisse de 9 % provient de l'instrument de mesure et non d'une faiblesse accrue des étudiantes et étudiants de la cohorte de 1993. Mais seuls de nouveaux critères discursifs, donc un nouveau test, pourront donner une image plus juste de la compétence langagière des étudiantes et étudiants du collégial. Les applications ultérieures du test actuel ne devraient pas apporter de changements significatifs.

Signalons toutefois quelques résultats par programmes, qui manquaient dans les résultats de 1992. Les finissantes et finissants de 1993 inscrits dans les programmes de Sciences humaines et d'Arts obtiennent les taux de réussite les plus faibles, pour le secteur préuniversitaire, soit 53 % et 43 %, respectivement. Les étudiantes et étudiants de Lettres et ceux de Sciences de la nature, se situent nettement plus haut, avec un taux de 66 %. En mars 1993, pas moins de 2 485 étudiantes et étudiants du secteur technique se sont présentés au test, par rapport à 35 en mai 1992. Ils ont réussi à 41 %, soit un taux comparable à celui des retardataires de la cohorte de 1992. Ce résultat confirme que la compétence langagière laisse encore plus à désirer au secteur technique.

En réajustant l'interprétation des résultats aux tests de français, nous ne voulons pas tenter de nier le caractère préoccupant de la faiblesse linguistique de plusieurs étudiantes et étudiants universitaires, qu'ils soient fraîchement issus ou non du réseau collégial. Nous désirons toutefois ramener ce problème à ses plus justes proportions. Interprétés avec discernement, les résultats des tests de français montrent que la promotion 92 du collégial fait meilleure figure que le reste de la population universitaire.

Un miroir déformant

Les résultats des tests de français écrit, auxquels ont été soumis des finissantes et finissants des cégeps et des adultes désirant entrer aux universités francophones québécoises, ont jusqu'ici servi à mettre l'accent sur les difficultés linguistiques des élèves. Cela n'a rien d'étonnant puisque la quasi-totalité des échecs aux tests sont imputables aux fautes de langue. Des professeures et professeurs et des étudiantes et étudiants ont remis en question les modes d'évaluation des fautes : faut-il donner la même importance aux fautes d'accent ou de ponctuation? Le problème est qu'il n'existe pas de consensus sur le nombre de fautes tolérables dans un texte, pour la sortie du collégial et l'entrée à l'université. La CREPUQ a décidé que 24 fautes de syntaxe, de ponctuation ou d'orthographe représentent un maximum acceptable, pour un texte de 500 mots (environ deux pages manuscrites). Avec ce barème, les candidates et candidats au test de mai 1992 ont obtenu le score moyen de 50 %. Mais il n'existe pas de données sur le nombre de fautes commises par la population en général ou par les techniciennes et techniciens et les professionnelles et professionnels québécois. Il suffirait de hausser ou de baisser ce seuil pour modifier sensiblement le taux d'échec au test de français.

Mais la dimension jusqu'ici occultée du test est la performance des élèves pour la partie relative au discours. En mai 1992, les élèves ont obtenu en moyenne 83 % pour la qualité de l'argumentation et de la structure de leurs textes. Même si cette moyenne a baissé à 74 % en 1993, il s'agit là d'une note qui demeure élevée par rapport aux notes moyennes reçues par ces élèves dans leurs cours obligatoires de français, pour des travaux plus difficiles. Comment expliquer l'écart d'appréciation entre le test et les notes des bulletins?

Notons d'abord qu'il s'agit d'une expression spontanée d'une opinion, sans nécessité de connaissances scolaires préalables et sans acquisition de données par la lecture d'un texte. Ce type de texte fait partie du programme du secondaire, mais pas de celui du collégial, où l'on enseigne plutôt les types de texte informatif, analytique, critique et expressif. Le test ne mesure donc pas les apprentis-

sages d'ordre discursif réalisés au collégial.

Les critères d'évaluation du test sont aussi très semblables à ceux de l'examen de cinquième secondaire. Les élèves de Secondaire V admis au collégial réussissent très bien à répéter ou à paraphraser le libellé de l'un des trois thèmes parmi lesquels le test permet de choisir. Mais au collégial, on enseigne aussi à amener et à diviser le sujet, ce qui n'est pas pris en compte par les critères du test. Celui-ci vérifie de plus si l'élève exprime clairement une opinion sur le sujet traité; cela s'avère assez facile à respecter, car toute opinion est acceptée comme valable. De même, les évaluatrices et évaluateurs acceptent comme argument tout fait, exemple, statistique, etc., qui est relié à l'opinion exprimée. La valeur des arguments n'est pas prise en compte. Quant à l'articulation de la pensée, elle est seulement évaluée à partir de la présence de connecteurs invariables (d'abord, toutefois, etc.). Un élève peut ainsi réussir une transition subtile sans recevoir de points, alors qu'un autre peut progresser avec ses gros sabots (« Premièrement, deuxièmement, troisièmement ») et obtenir tous ses points.

Le test ne mesure donc pas les apprentissages d'ordre discursif réalisés au collégial

On comprend ainsi pourquoi un élève du collégial peut obtenir assez aisément une forte note pour le discours, même s'il n'a pas acquis les habiletés argumentatives enseignées au collégial. Des critères plus serrés indiqueraient mieux la nature variée des problèmes langagiers des élèves du collégial. Les professeures et professeurs de cégep ne peuvent pas se consacrer entièrement à l'enseignement du code linguistique, car les étudiantes et étudiants doivent aussi poursuivre leur apprentissage de l'écriture de textes. Mais le test ministériel, en demandant à l'élève de s'exprimer spontanément sur un sujet pour lequel il ne possède pas de documentation, facilite largement la tâche de l'élève et ne distingue pas suffisamment entre les forts et les faibles. Le code linguistique devient alors le seul critère distinctif. Le test crée ainsi l'impression, fortement ressentie par une large proportion de la population étudiante universitaire dont les habiletés discursives sont excellentes, qu'on les retarde dans leurs études à cause de virgules et d'accents. L'accent mis sur le respect du code amène aussi à penser que l'ordre collégial n'a rien d'autre à faire que de corriger la langue des élèves et qu'il n'y parvient même pas. De fait, le collégial doit tenter de compenser pour des années de retard en compétence linguistique, tout en préparant les élèves à la lecture et à l'écriture de textes complexes et spécialisés. Le test est un miroir déformant qui gonfle les problèmes de code linguistique des élèves et qui sous-estime leurs difficultés à rédiger des textes cohérents.

C'est pourquoi il est devenu urgent d'élaborer un test qui évalue vraiment les apprentissages langagiers réalisés au collégial. Le ministère devrait disposer d'un tel test au mieux en 1996. Espérons qu'enfin le respect du code linguistique n'apparaîtrait plus comme une fin en soi, mais comme un instrument au service du discours et de la pensée.

Bibliographie

DGEC. *Le test de français. Résultats : épreuve de mars 1993*, MESS, Québec, 1993.

DGEC. *Erratum. Le test de français. Résultats : épreuve de mars 1993*, MESS, Québec, 1993.

DGEC. Le *test de français. Résultats : épreuve du 13 mai 1992*, MESS, Québec, 1992.

LECAVALIER, J. « Le test de français au collégial : un instrument de dévalorisation de notre enseignement? », *Factuel*, vol. 5, n° 1, 1993.

LECAVALIER, J. « Le test de français au collégial : évaluation ou dévaluation? », *Bulletin de l'Association des professionnels de l'enseignement du français au collégial*, vol. 4, n° 2, 1992.

LECAVALIER, J. *L'influence de l'épreuve ministérielle de français sur l'enseignement collégial*. Communication présentée à la ministre Lucienne Robillard, à Montréal, le 25 mars 1992, et au colloque de l'Association des professionnels de l'enseignement du français au collégial (APEFC), à Montréal, le 10 avril 1992.

LECAVALIER, J. « Mesure et démesure de la compétence », *Factuel*, vol. 4, n° 1, 1991, p. 7-9.

LES EXAMENS NATIONAUX : LE CAS DE L'EXAMEN DE FRANÇAIS

ÉVALUER CE QUE L'ON VEUT VOIR ENSEIGNER

André G. Turcotte,
enseignant, Langue d'enseignement et littérature,
Cégep Édouard-Montpetit

La question des examens nationaux n'est pas nouvelle. Le Régime pédagogique des cégeps prévoit cette possibilité depuis 1967. En français, la DGEC en a fait une utilisation particulière : depuis 1992, elle impose un test aux finissantes et finissants des programmes préuniversitaires pour mesurer les retombées de son plan d'aide en français écrit. Cette tentative a subi de nombreuses critiques. Cependant, selon le projet de réforme du collégial, l'actuel test de français pourrait se transformer en un examen national imposé à tous les finissantes et finissants de cégep et visant à mesurer l'atteinte des « objectifs et des standards propres au collégial en langue d'enseignement et littérature », (MESS, 1993). D'ailleurs, les changements apportés aux programmes créent une situation plus favorable à l'imposition généralisée d'un tel test. Mais l'expérience récente laisse les professeures et professeurs de français fort inquiets devant cette perspective. Pourtant, les courants actuels en évaluation, aux États-Unis comme en Europe, comportent des éléments susceptibles de les rassurer, pour peu que la DGEC s'en inspire pour développer ses propres instruments. Avant d'esquisser quelques propositions relatives à l'éventuel test national de français, nous apporterons certaines précisions quant aux trois dimensions de la problématique énumérées ci-dessus, à savoir les tendances en évaluation, l'examen de français actuel, les nouvelles données créées par la réforme des programmes.

Les tendances en évaluation

Aux États-Unis, en réaction à l'envahissement des milieux scolaires par les tests fondés sur des questions à choix multiples (QCM), des chercheuses et chercheurs ont dénoncé les effets pervers de tels instruments et développé un nouveau cadre et un nouveau modèle d'évaluation tout en élargissant la réflexion sur ce qui en détermine la validité.

Ce nouveau cadre d'évaluation propose de prendre pour objet des compétences de haut niveau comme les capacités à raisonner, à résoudre des problèmes, à lire et à rédiger (Resnick et Resnick, 1992). Pour évaluer des objets aussi complexes, Wiggins (1992) comme Gardner (1992) suggèrent de recourir à l'« évaluation de performance » et à l'« évaluation authentique ». Pour ces chercheurs, l'évaluation de performance offre une évaluation plus « directe » de la compétence mesurée qu'un test constitué de QCM : en lecture par exemple, mesure-t-on la même compétence lorsqu'il s'agit de reconnaître une bonne réponse parmi des suggestions de réponse, ou lorsque le test invite l'élève à construire sa propre réponse. L'évaluation de performance se développe à partir d'un modèle décrivant la compétence à évaluer et les tâches qu'elle permet d'accomplir. Elle est centrée sur la mise en œuvre de connaissances et sur l'interaction de ces connaissances dans la réalisation d'une tâche donnée. Dans ce type d'évaluation, la responsabilité de l'exécution de la tâche est laissée entièrement au sujet évalué qui oriente lui-même son activité selon ses perceptions, ses connaissances, ses intentions. Pour donner à l'évaluation son caractère authentique, les chercheurs suggèrent de recourir à des tâches contextualisées comme on en pratique dans la vraie vie ou à l'école si on exclut les exercices simplistes centrés sur l'acquisition d'un élément unique de connaissance. Pour être contextualisées, les tâches doivent faire appel au cadre de connaissances spécifiques dans lequel leur apprentissage s'est effectué. Les tâches doivent être complexes, susceptibles de plusieurs solutions auxquelles on ne peut accéder par simple algorithme. Un peu mal définies, elles exigent de l'élève qu'il aborde celles-ci en cherchant à les définir de façon plus précise. Elles représentent pour l'élève un défi qu'il vaut la peine de surmonter même si cela provoque chez lui

une certaine insécurité. Cette approche de l'évaluation permet d'examiner le regard conscient que jette l'élève sur sa performance et sur ses apprentissages. Elle répond également aux attentes définies par Glaser (1991) et Wittrock (1991) qui réclament une évaluation intégrant les facteurs affectifs et les facteurs cognitifs mis en cause dans l'activité intellectuelle.

Les chercheurs ont également mis de l'avant de nouvelles façons d'établir les qualités psychométriques d'un instrument de mesure. Aux qualités de validité de construit et de contenu généralement considérées, ils ont ajouté les validités écologique et déontologique (Moss, 1992; Auger et Dassa, 1992). Au plan déontologique, divers aspects des conséquences des tests et de leur utilisation sont examinés. Ainsi, les chercheurs s'inquiètent de l'effet sur l'élève d'un classement effectué à la suite d'un test sans lui expliquer ce que représente ce classement; ils estiment essentiel de transmettre à l'élève une information claire sur ce que le test révèle relativement à ses compétences et à ses apprentissages. Ce souci rejoint celui de Allal (1993) qui voit dans le test un lieu d'interaction entre la professeure ou le professeur et l'élève et un moyen de régulation de ses apprentissages. On est également inquiet des répercussions de l'utilisation d'un instrument d'évaluation sur l'enseignement : ces inquiétudes ont été nourries par l'observation des effets des tests fondés sur les QCM dans les écoles américaines. Les chercheurs demandent donc que l'instrument de mesure évalue ce qui doit être enseigné en raison de son importance pour la formation de l'individu. Enfin, les chercheurs s'inquiètent des messages véhiculés (souvent de façon implicite) quant aux valeurs sociales des objets de connaissance. Ces préoccupations déontologiques ont été exprimées aussi bien par des chercheurs s'inscrivant dans le courant de l'évaluation de performance, comme Frederiksen et Collins (cité par Moss, 1992), que par des chercheurs travaillant dans le champ de la mesure et évaluation en général, comme Messick (cité par Auger et Dassa, 1992 et par Moss, 1992). En ce qui concerne la validité écologique, elle se traduit dans la contextualisation des tâches évoquées ci-dessus et dans le rapprochement entre l'évaluation et l'enseignement : pour favoriser la validité écologique, on suggère la participation des professeures et professeurs dans la définition de cette évaluation. Au Québec, ces conceptions ont été mises de l'avant par Tardif (1993,1994).

On est également inquiet des répercussions de l'utilisation d'un instrument d'évaluation sur l'enseignement

Le test actuel

Le test actuel imposé par la DGEC et utilisé par les universités a fait l'objet de multiples analyses et commentaires critiques. Depuis sa mise en vigueur, il a évolué de façon positive. Néanmoins, les faiblesses de l'instrument conduisent notre collègue Lecavalier à remettre en cause sa validité de contenu et de construit (vous pouvez lire son texte dans le présent ouvrage). D'autres critiques importantes concernent les dimensions écologique et déontologique de la validité de l'instrument. Au plan écologique, notons que le type de texte demandé aux élèves s'éloigne considérablement des types de texte que les professeures et professeurs du collégial font produire à leurs élèves. Bien que les élèves aient appris à produire des textes d'opinion au secondaire, les difficultés qu'ils n'ont pas su maîtriser avant d'accéder au cégep n'ont pu l'être pendant les études collégiales, faute d'enseignement approprié et dans la mesure où les instructions qu'ils ont reçues relativement à d'autres types de texte entrent parfois en contradiction avec celles apprises au secondaire. Dès lors, il apparaît difficile de croire que le test imposé mesure une « plus-value » de la compétence à rédiger faisant suite à l'enseignement collégial. De plus, le test fait totalement fi des conditions dans lesquelles l'apprentissage de la rédaction se fait au collégial, à savoir un contexte de lecture de texte littéraire. Au plan déontologique, le test actuel permet de croire que les types de texte pratiqués au collégial n'ont pas la même importance que le texte d'opinion puisqu'ils ne font pas l'objet d'une évaluation par la DGEC. De plus, le test incite les élèves et les administrations à demander des activités de formation allant dans le sens d'un apprentissage du texte d'opinion; à long terme, cette incitation représente une menace pour le contenu de l'enseignement collégial pratiqué jusqu'à ce jour. Enfin, le fait de n'adresser le test qu'aux élèves se préparant à des études universitaires laisse croire aux autres cégépiennes et cégépiens que la maîtrise de la rédaction de texte n'a pas la même importance pour eux. Les impacts écologiques et déontologiques du test actuel demanderaient une analyse plus détaillée et plus fine. Cependant, nos observations suffisent à soulever des doutes supplémentaires sur sa validité.

Le nouveau programme de français

Relativement aux nouvelles descriptions des cours de français, langue d'enseignement et littérature, voici quelques aspects utiles à notre propos. Cette nouvelle description s'oppose au programme antérieur par la volonté manifeste de proposer à toutes les cégépiennes et tous les cégépiens des objectifs communs, définis de façon univoque, en termes de compétence à atteindre. Ces objectifs de compétence s'accompagnent de standards qui fixent un contexte de réalisation des tâches dans lesquelles se manifestent la compétence visée et des critères permettant de mesurer la performance. Tous les cours de français inscrivent explicitement les apprentissages langagiers en lecture et en écriture dans un contexte d'étude littéraire mettant en cause des aspects historiques et esthétiques. La maîtrise du code est identifiée explicitement, mais elle est insérée parmi d'autres préoccupations tout aussi explicites de plus haut niveau reliées aussi bien à la compréhension qu'à la production. Ces nouvelles données contribuent à rendre possible un test national de français valide.

Propositions

Sans débattre de la pertinence d'un test national de français, dans le seul but de montrer dans quel sens pourrait se développer un instrument valide susceptible de s'harmoniser avec un enseignement collégial de haut calibre, nous mettons de l'avant les propositions suivantes. Loin de faire le tour de la question, elles permettent néanmoins de l'aborder franchement, avec un regard neuf qui veut valoriser à la fois l'enseignement et l'apprentissage du français au collégial.

1. Propositions générales

- Concevoir l'examen national de français dans une perspective évolutive (du point de vue de la qualité des instruments aussi bien que du point de vue des compétences qu'il mesure);
  - — évaluer d'abord certaines compétences et certaines perceptions jugées essentielles;
  - — hausser progressivement le niveau de complexité des tâches de rédaction exigées et les critères de performance en vue d'évaluer des compétences de plus haut niveau.
- évaluer par l'examen national ce que l'on veut voir enseigner;
- concevoir un instrument qui intègre l'évaluation des deux compétences du français écrit : le savoir lire et le savoir écrire;
- concevoir l'examen national comme une évaluation de performance et comme une évaluation authentique;
- concevoir un instrument d'évaluation qui se situe dans le contexte de la formation littéraire et culturelle offerte par les cours de français.

2. Relativement à la lecture et à la rédaction plus spécifiquement

- Appuyer l'examen national sur une conception explicite et riche des activités de lire et d'écrire :
  - — qui identifie les compétences essentielles respectives aux activités de lire et d'écrire et le rôle des perceptions et d'autres facteurs affectifs sur ces compétences;
  - — qui distingue la lecture polysémique de la compréhension au premier degré des textes;
- placer la lecture et la rédaction dans leur continuité naturelle.

3. Propositions quant à la forme de l'instrument

- Dans une première phase, élaborer un instrument qui assure, par les tâches exigées et par les critères utilisés, une évaluation spécifique de chacune des deux activités;
- durant cette première phase, offrir à l'étudiante ou à l'étudiant la possibilité de choisir parmi divers types de tâches de lecture et de rédaction celles avec lesquelles il se sent plus à l'aise;
- après une phase d'implantation, évaluer la possibilité de faire évoluer l'examen national vers une forme plus libre comme le portfolio, le rapport de recherche ou le rapport de projet, en assurant le maintien de l'évaluation des deux champs de compétences, lire et écrire;
- developper un bulletin qui rende compte qualitativement de la maîtrise des compétences évaluées;
- analyser les résultats obtenus pendant les premières années et les confronter avec les attentes exprimées par les individus ou organismes intéressés pour en venir à fixer des standards de performance mieux accordés avec les besoins de la société et la capacité d'apprentissage des élèves pendant leur séjour au cégep.

Références :

ALLAL, L. « Évaluation formative des processus d'apprentissage : le rôle des régulations métacognitives », dans HIVON, R., 1993, p. 57-74.

AUGER, R., C. DASSA. « Les pratiques de mesure et d'évaluation des apprentissages et la validité des tests dans un contexte de démarche évaluative », 1992.

GARDNER, H. « Assessment in Context : The Alternative to Standardized Testing », dans GIFFORD B. R., O'CONNOR, M. C., eds., 1992, p. 77-119.

GIFFORD B. R., M. C. O'CONNOR, eds. *Changing Assessment. Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction*, Boston, Kluwer Academic Publishers, 1992.

GLASER, R. « Expertise and Assessment » dans WITTROCK, M. C., BAKER, E. L. eds., 1991, p. 17-30.

HIVON, R. *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation*, Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1993.

LAVEAULT, D. *Les pratiques d'évaluation en éducation*, XV[e] session d'étude de l'ADMÉÉ, Montréal, M / Éditeur, p. 151-165.

MESS. *Des collèges pour le XXI[e] siècle*, Québec, avril 1993, p. 27.

MOSS, P. « Shifting Conceptions of Validity in Educational Measurement : Implications for Performance Assessment », *Review of Educational Research*, 62, 3, 1992, p. 229-258.

RESNICK, L.B., D.P. RESNICK. « Assessing the Thinking Curriculum : New Tools for Educational Reform », dans GIFFORD, B. R., O'CONNOR, M. C., eds., 1992, p. 37-75.

TARDIF, J. « L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance ». BOYER, J.-Y. et al. *Évaluer le savoir-lire*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994.

TARDIF, J. « L'évaluation dans le paradigme constructiviste », dans HIVON, R., 1993, p. 27-56.

WIGGINS, G. « Creating Tests Worth Taking », dans *Educational Leadership*, vol. 49, n° 8, 1992, p. 26-33.

WITTROCK, M. C. « Cognition and Testing » et « Testing and Recent Research in Cognition » dans WITTROCK, M. C., BAKER, E. L. eds., 1991, p. 1-16.

WITTROCK, M. C., E. L. BAKER. eds. *Testing and Cognition*, New Jersey, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1991.

LES ÉPREUVES SYNTHÈSES : LE CAS DES MATHÉMATIQUES

ESQUISSE DE BILAN POUR UN COLLÈGE EXPÉRIMENTATEUR ET RÉACTEUR

Philippe Etchécopar,
enseignant, Mathématiques, Cégep de Rimouski

Notre expérience

Les commentaires et opinions qui suivent n'engagent que moi, même si j'ai eu l'occasion d'en discuter avec mes collègues, particulièrement celles et ceux avec qui j'ai travaillé sur l'examen national de mathématiques.

Cela dit, quand l'offre du Conseil des collèges à participer à une expérience d'examen national a été connue, le département de mathématiques du Cégep de Rimouski a décidé d'être partie prenante, à la fois comme collège réacteur et comme collège participant. Dans les faits, nous avons beaucoup plus été « réacteur » que participant. Le Conseil des collèges n'a pas eu les budgets suffisants pour défrayer les dépenses de voyage que cela impliquait et le cégep n'a pu prendre la relève. Être un cégep régional est un handicap, en termes de déplacements et de temps, à la participation à des activités nationales, ce qui ne semble pas particulièrement préoccuper les « autorités ». Nous attendons davantage du progrès technologique (télécopie, courrier électronique, vidéoconférence...) que de la sensibilisation du ministère aux problèmes des « régions éloignées », « éloignées » de Montréal et Québec bien sûr!

Si notre département a voulu participer étroitement à cette expérience d'examen national, c'est d'abord qu'il estime que, de manière générale, il est plus intéressant d'être associé à une expérience où l'on peut faire valoir son point de vue que de subir plus tard le résultat d'expériences menées par d'autres. Mais notre intérêt s'expliquait surtout par les caractéristiques de notre cégep. C'est un cégep où le secteur professionnel est un des plus importants du réseau. En mathématiques, nous avons toujours eu pour politique d'offrir un contenu de cours et une approche pédagogique semblables pour un même numéro de cours quel que soit le programme où ces cours sont offerts. Les enseignantes et enseignants donnant un même cours, par exemple 201-103, ont le même plan de cours, utilisent le même livre de référence et ont des modes d'évaluation très proches. Or l'importance du secteur professionnel nous a incités, dans une certaine mesure, à donner une place importante aux techniques de calculs dans l'ensemble des cours de mathématiques. L'objectif de l'examen national, tel qu'il fut présenté par le Conseil des collèges, nous a donc semblé intéressant : il devait permettre à chaque finissante et finissant du secteur général de se situer par rapport à divers types de compétences mathématiques et par là même de nous donner une bonne indication sur nos choix pédagogiques.

En conséquence de l'évolution du projet et pour des raisons qui vous ont été représentées par ailleurs, la participation à cet examen fut offerte aux deux groupes d'élèves de Sciences de la nature qui avaient choisi le troisième cours d'analyse (201-303) en dernière session. Nous avons respecté les règles du jeu : la participation à l'examen était volontaire, les résultats ne comptaient d'aucune façon dans le cadre du cours 201-303, il n'y avait aucune récompense particulière offerte aux élèves participants et des enseignantes et enseignants avaient annoncé leur disponibilité pour celles et ceux qui auraient aimé réviser la matière avant l'examen. Sur une cinquantaine d'élèves, seulement trois se sont présentés dont un qui a abandonné assez vite. Par ailleurs, la charge de travail en 303 est déjà importante et y ajouter la préparation d'un examen synthèse, c'était beaucoup demander.

Comme bilan, notre première réaction a donc été de parler d'échec. Même si ce test était « gratuit », même s'il demandait aux élèves un travail important de révision, nous espérions qu'il y en aurait davantage à être intéressés à avoir une idée de leurs forces et de leurs faiblesses avant d'entrer à l'université. En ce qui concerne la participation, il est vrai qu'on peut parler d'échec. Mais pou-

vait-il en être autrement si on se place du point de vue de l'élève. Cette expérience nous a amenés à une remise en question aux conséquences positives, nous l'espérons.

Les discussions entourant la préparation de l'examen nous ont d'abord convaincus de la nécessité d'une activité synthèse. Depuis une vingtaine d'année l'évaluation était une évaluation de type continu. Il n'y avait pas d'examen synthèse ni d'examen « cumulatif » à l'intérieur d'un cours. Il nous semblait qu'une évaluation de ce type favorisait davantage un apprentissage régulier, qu'il limitait l'importance de la mémorisation et aussi le stress chez les élèves. Nous misions enfin sur le fait qu'en mathématiques les connaissances sont généralement cumulatives et que pour comprendre une partie du cours, il faut avoir bien assimilé les parties antérieures. La préparation de l'examen nous a fait prendre conscience qu'en fait rien n'incitait l'élève à faire une synthèse de ses connaissances, à prendre le recul nécessaire pour mieux voir l'enchaînement de celles-ci et les rapports entre les différentes parties du cours. La préparation de l'examen nous a aussi montré qu'un certain nombre de notions importantes ne sont pas revues et risquent d'être oubliées. Les résultats de l'examen l'ont prouvé. Un autre questionnement soulevé par la préparation de cet examen est celui de notre approche pédagogique. L'importance accordée à l'acquisition des techniques de calculs nous semble devoir être réévaluée, notamment pour les élèves du programme de Sciences de la nature. La conséquence sera de mettre en doute enfin la possibilité que les cours demeurent semblables, indépendamment des programmes où ils sont offerts. Déjà l'accent mis sur l'approche programme va dans le sens de la diversification et il nous faudra réfléchir sur les conséquences de cette « spécialisation ».

Ce bilan n'est donc pas entièrement négatif et il a été un des éléments à l'origine du projet que nous menons actuellement sur la redéfinition du programme de Sciences de la nature. Deux des éléments importants de cette redéfinition sont, en effet, la nécessité d'une activité synthèse propre au programme et l'importance d'une approche multidisciplinaire. Dans ce qui suit, nous allons proposer quelques éléments de ce que pourrait être cette « activité synthèse » : une activité ou un examen synthèse, national ou local, disciplinaire ou multidisciplinaire.

Avantages et inconvénients d'un examen synthèse

Dans ce qui suit, nous nous situerons prioritairement selon ce qu'il nous semble devoir être les intérêts des élèves en terme d'apprentissage. Un examen national de mathématiques peut aussi avoir des objectifs d'ordre administratif, comme l'orientation ou la sélection pour les universités et l'évaluation des programmes ou des cégeps pour le ministère. Ces objectifs ne sont pas à négliger, mais correspondent à un autre type de problématique qui doit être clairement et franchement identifiée et ils n'ont pas à être mis sur le même pied qu'une problématique d'ordre pédagogique. Si, au départ, les objectifs ne sont pas clairs, la discussion risque d'être très confuse.

Un examen national de mathématiques

Par examen national de mathématiques, nous pensons à un examen obligatoire, portant sur l'ensemble des mathématiques étudiées au cégep, défini et corrigé selon les normes nationales et qui serait propre à un programme, en l'occurrence, Sciences de la nature. Notre expérience de l'examen national du Conseil des collèges nous a permis d'identifier un certain nombre d'avantages et d'inconvénients pour ce type d'examen. Commençons par les avantages.

L'avantage majeur pour les élèves d'avoir à passer un examen national en mathématiques, c'est de les obliger à faire des révisions sur l'ensemble des connaissances acquises en mathématiques avant leur entrée à l'université. Si cet examen est conçu comme l'a été celui du Conseil des collèges, il leur permettra de mieux connaître leurs forces et leurs faiblesses. Cet examen leur donnera aussi l'occasion de se comparer à l'ensemble des finissantes et des finissants d'un même programme. Ils peuvent ainsi mieux prévoir ce qui les attend à l'université et s'y préparer. La note obtenue à cet examen peut aussi, dans une certaine mesure, pondérer la cote A, à condition que les universités s'entendent pour reconnaître une certaine valeur à cet examen, particulièrement pour l'accès aux options contingentées. La note obtenue à un examen national pourrait d'ailleurs jouer le rôle d'une sorte de cote Z portant sur l'ensemble des finissantes et des finissants du réseau collégial. Dans ce cas, les conséquences de la diffusion des résultats seraient à évaluer.

> Une « performance » si brève représente-t-elle une évaluation équitable de deux années d'étude en mathématiques?

Par ailleurs, un examen national présente de nombreux inconvénients qu'il ne faut pas sous-estimer. Un examen national obligatoire aura, dès le départ, une certaine importance et les élèves devront y consacrer beaucoup d'énergie. Le temps consacré à cet examen risque d'empiéter considérablement sur la matière vue à la quatrième session. On peut prévoir qu'un examen national mobilise au moins les quatre ou cinq dernières semaines de la session. De plus, son importance risque d'imposer un stress important aux élèves dont l'orientation universitaire peut se jouer en quelques heures. Une situation de stress, vécue pendant l'examen ou appréhendée durant les semaines et les mois qui précèdent, favorise-t-elle l'apprentissage? Une « performance » si brève représente-t-elle une évaluation équitable de deux années d'étude en mathématiques? Quelle sera la part de la chance ou de la malchance dans le résultat? Un autre inconvénient de la formule de l'examen national, c'est le risque d'axer l'enseignement sur la mémorisation aux dé-

pens d'éléments plus difficiles à évaluer en quelques heures. Un examen national développe une véritable industrie de documents du style : « Dix problèmes types et leurs solutions », « Les 50 formules à savoir », « Les corrigés des examens des 5 dernières années », etc. De plus, cela aura pour effet d'harmoniser très étroitement le contenu des cours de math entre les cégeps. Pas une enseignante ou un enseignant ne voudra prendre le risque de voir ou de s'attarder sur des notions qui n'auraient que peu de chances de figurer à l'examen. Le contenu des cours serait « gelé » autour de l'examen. Il y a un risque de standardiser à la fois le contenu des cours et les méthodes pédagogiques. Est-ce un bien ou un mal? Le balancier ne risque-t-il pas de passer d'un extrême à l'autre? Un examen national irait aussi un peu à l'encontre du discours qui favorise davantage l'autonomie locale, l'expérimentation et l'approche programme. Il y a enfin la question des ressources. Organiser, préparer, administrer, corriger un examen national demande des ressources importantes. Si on ajoute que d'autres matières pourraient aussi avoir leur examen national, si on ajoute enfin la possibilité d'examens de programmes, le système d'évaluation va exiger des ressources importantes à un moment où on coupe même dans l'essentiel.

Aucune activité ne sera assez « large » pour faire appel à l'ensemble des connaissances acquises dans l'ensemble des disciplines

Dernier sujet d'interrogation : quelle serait la place de l'examen national par rapport au DEC? Quelle importance les élèves accorderont-ils aux deux diplômes? Seront-ils tentés de miser davantage sur l'un des deux?

D'autres pays ont déjà un système d'examen national, comme la France. Cette formule y est-elle considérée comme un atout pédagogique majeur ou comme relevant de la tradition?

Un examen local

Si on tient à la formule d'un examen terminal en mathématiques, il y a aussi la possibilité d'en confier l'organisation à chaque cégep. Par rapport à la formule précédente, un examen local présente à la fois moins d'avantages et moins d'inconvénients.

Comme avantage, le seul qui reste, mais c'est le plus important, c'est d'obliger les élèves à effectuer une synthèse de leurs connaissances avant d'aller à l'université. Par contre, cet examen ne leur permettrait pas de se comparer aux autres finissantes et finissants du réseau collégial. La note équivaudrait à une sorte de cote Z portant sur l'ensemble des finissantes et finissants du cégep.

Les inconvénients sont aussi un peu moins nombreux que dans le cas d'un examen national. Le risque de standardisation des contenus et des méthodes serait moins évident. Par contre, l'énergie demandée aux élèves serait la même et handicaperait également la fin de la dernière session. Le risque d'axer l'enseignement sur la mémorisation serait aussi le même.

Enfin, où se situerait cet examen par rapport au DEC? La réponse n'est pas plus simple.

En guise de conclusion provisoire sur l'examen national

Si la participation à l'examen organisé par le Conseil des collèges nous a convaincus de la nécessité pour les élèves de faire la synthèse des connaissances acquises au cégep, un examen national ne nous semble pas être le meilleur moyen d'atteindre cet objectif. Du moins si on pose la question exclusivement en terme d'amélioration de l'apprentissage. La notion d'activité synthèse nous paraît être une piste beaucoup plus intéressante à explorer.

Avantages et inconvénients d'une activité synthèse

Il nous semble que la synthèse nécessaire des connaissances acquises pourrait se faire par le biais d'une activité effectuée à la dernière session dans un cadre multidisciplinaire. Cette activité serait organisée localement dans le cadre d'un programme et mettrait à contribution plusieurs disciplines. Comme cette activité s'étalerait sur une session et pourrait même se terminer par une présentation devant jury, elle nécessiterait des ressources particulières et serait créditée comme telle. Quant à la synthèse plus spécifiquement disciplinaire, elle pourrait mieux se faire par un examen final qui, à la fin de chaque cours, porterait sur l'ensemble du cours. Voyons quelques avantages et inconvénients de cette formule.

D'abord les avantages. En premier lieu, comme tout travail long, cette activité miserait davantage sur la créativité et l'initiative de l'élève. Elle favoriserait la lecture, l'écriture, le sens de la planification, l'aptitude au travail en équipe et la persévérance. Le cadre multidisciplinaire permettrait une expérience concrète de l'approche programme et développerait l'habileté au transfert de connaissances. En ce sens cette activité serait une bonne préparation aux études universitaires et, d'ailleurs, elle pourrait parfois être organisée en collaboration avec elle. Enfin, la place et le rôle des mathématiques dans ce type d'activité seraient proches de ce qu'ils sont généralement en sciences.

Cette formule présente par ailleurs quelques inconvénients qu'il ne faudrait pas négliger. Le premier, et non le moindre, c'est qu'il faut la bâtir! Mettre au point des activités multidisciplinaires, étalées sur une session, faisant participer plusieurs disciplines, favorisant chez l'élève une réelle synthèse des connaissances acquises en sciences au cégep, ce ne sera pas une mince affaire! Mais cela peut aussi être un travail stimulant et intégrateur. Un autre inconvénient, c'est qu'aucune activité ne sera assez « large » pour faire appel à l'ensemble des connaissances acquises dans l'ensemble des disciplines. Sans oublier que l'élève ne pourra pas se comparer à l'ensemble des finissantes et des finissants...

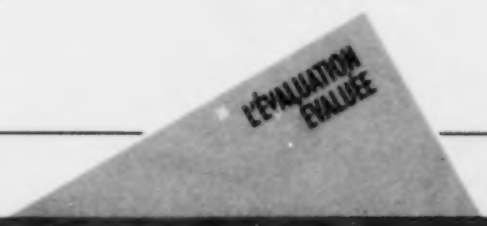
En ce sens, cette activité synthèse devrait aller de

pair avec un « examen synthèse » qui, à la fin de chaque cours de mathématiques, porterait sur l'ensemble de la matière. Ce type d'examen, à la fin de chaque cours, permettrait d'atteindre la plupart des objectifs d'ordre pédagogique poursuivis par l'examen national, mais sans en présenter les inconvénients.

Pour lancer la discussion

Dans ce qui précède, nous n'avons jugé l'examen ou l'activité synthèse que sous l'angle de leurs conséquences sur l'apprentissage. Nous sommes conscients qu'au niveau du ministère, il peut exister des besoins « d'évaluation », soit des programmes, soit des départements, soit des cégeps... Les universités peuvent aussi vouloir « évaluer », ne serait-ce que pour l'admission aux programmes contingentés ou pour remplacer la cote. C'est l'affaire du ministère ou des universités, mais il ne faudrait pas que ce type d'évaluation interfère avec un autre dont les objectifs sont strictement pédagogiques et auquel nous nous sommes strictement tenus. L'exemple de l'examen du ministère à la fin du secondaire ne nous semble pas devoir être le meilleur modèle à imiter.

La réforme est mise en place à un rythme accéléré qui semble répondre davantage à des exigences d'ordre politique que d'ordre pédagogique et peut-être qu'au moment où le colloque se tiendra, des directives ministérielles auront rendu caduques des pistes que l'on pouvait encore explorer la veille. Mais comme, tout compte fait, ce sera à nous d'évaluer nos élèves dans le meilleur intérêt de leur apprentissage, nous devrons poursuivre nos réflexions et discussions sur le meilleur mode d'évaluation possible. Et au fond le choix du type d'évaluation, examen ou activité, dépend du type d'apprentissage que l'on veut développer, du genre de finissante ou de finissant que l'on veut former : une tête bien faite ou une tête bien pleine? C'est une bien vieille question.



LES ÉPREUVES SYNTHÈSES : LE CAS DES MATHÉMATIQUES

L'EXPÉRIMENTATION D'UN EXAMEN DE SERVICE EN MATHÉMATIQUES

Charles Foucault,
enseignant, Mathématiques, Cégep de Valleyfield

Résumé du rapport intégral[1], par Selma Tischer

Introduction

Nous vous livrons un compte rendu de l'expérience qui s'est déroulée entre l'automne 1991 et l'été 1993 et dont les objectifs principaux étaient l'élaboration et l'expérimentation d'un examen témoin en mathématiques pour le réseau collégial. Cette présentation est basée sur un rapport (non officiel) des quatre professeures et professeurs qui ont réalisé ce projet.

Après une brève description des travaux du groupe expérimentateur, nous commenterons les résultats de l'expérience. Nous formulerons quelques commentaires et recommandations. En particulier, nous ferons état des importantes limites qui concernent l'analyse statistique des résultats des élèves qui se sont prêtés à l'examen.

Travaux du groupe expérimentateur

C'est sous l'égide de la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges que le mandat a été formulé à l'automne 1991. Sa présidente, madame Nicole Simard, s'adressant aux directions générales et aux directions des services pédagogiques, le décrivait comme « L'élaboration et l'expérimentation d'un examen témoin disciplinaire et ce, en mathématiques. »[2]

Il nous semblait clair que ce projet était d'envergure malgré l'échéancier très serré requis par la commission (d'avril 1992 à juin 1993).

Il y eut 12 réunions du comité expérimentateur. Elles ont débuté en mai 1992. Neuf collèges avaient délégué une professeure ou un professeur auxquels s'ajoutaient deux spécialistes du GRICS[3]. Après un travail préliminaire, nous avons précisé notre mandat comme nous le comprenions alors, c'est-à-dire qu'il nous fallait créer un examen de service afin d'évaluer la compétence globale des élèves du secteur préuniversitaire et délimiter la portée de cet instrument à l'apprentissage des habiletés et des contenus selon les blocs suivants : 1er bloc , généralités (101 – 408); 2e bloc, calcul (103 – 203 – 303); 3e bloc, algèbre et géométrie (105 – 205) et 4e bloc, statistiques (201 – 300 – 307 – 337).

Nous avons aussi précisé, pour chaque bloc, les habiletés et leur pondération :

Maîtriser la langue usuelle et le langage mathématique, analyser, synthétiser, raisonner, faire des liens entre des notions vues dans plus d'un cours, situer la mathématique dans un contexte historique, maîtriser des techniques de calcul, formaliser des situations. »[4]

En octobre, les contraintes budgétaires avaient obligé madame Simard à faire des choix et, dans les circonstances, elle a donc réduit le projet de l'examen de mathématiques : le groupe expérimentateur fut ramené à cinq personnes : une professeure ou un professeur de chacun des collèges suivants : Édouard-Montpetit, Marianopolis, Rosemont et Valleyfield, et un professionnel de la Commission de l'évaluation (qui remplaçait les spécialistes du GRICS). Le projet fut alors limité aux blocs 2 et 3, soit les blocs « calcul » et « algèbre et géométrie ». Nous avons refondu la grille de spécifications.

En novembre, nous avons procédé à la dernière modification du mandat quant à la portée de l'examen lui-même. En effet, nous avons décidé que l'examen ne porterait que sur les éléments des cours 103, 203 et 105 du tronc commun des sciences de la nature parce que certaines et certains élèves n'avaient pas vu les éléments des cours 205 ou 303 (ces cours ne s'offraient pas dans leur collège).

Après avoir dressé la liste détaillée de toutes les notions de ces trois cours, nous les avons classées sous les cinq habiletés que nous avions retenues.

En novembre également, les collèges expérimentateurs de la première heure ainsi que les collèges réacteurs ont été mis au courant de l'état des travaux.

Le contenu de l'examen :

Connaissances :
Continuité
Dérivée
Intégrale
Vecteur
Espaces vectoriels
Compréhension :
Limite
Continuité
Dérivée
Différentiabilité
Convergence
Dérivée partielle
Intégrations multiples
Liens entre vecteurs et opérations vectorielles
Matrice (opérations)
Transformations linéaires
Séries de puissances entières
Systèmes d'équations
Problèmes de géométrie
Techniques de calcul :
Dérivées
Intégrales (méthodes imposées)
Convergence
Systèmes d'équations linéaires
Intégrales multiples
Dérivées partielles
Matrice
Synthèse :
Analyse de courbe
Intégrale définie (renversement)
Intégrale (sans méthode spécifiée)
Convergence (sans méthode spécifiée)
Analyse de courbe (renversement)
Problèmes géométriques (R^n)
Résolution de problèmes :
Optimisation
Application 203
• Séries numériques
Convergences
• Séries numériques

Nous avons dû répondre à un grand nombre de questions concernant le cadre du projet, le sens de cet examen. Qu'allait-il advenir des résultats? Y avait-il un palmarès dans l'air? Etc. Malgré les efforts que nous avons déployés pour lever les inquiétudes, nous n'avons pas vraiment réussi à rassurer les professeures et professeurs des collèges réacteurs. Par ailleurs, des remarques concernant les items que nous avions choisis, le sens et la portée des questions que nous devrions poser dans un tel contexte nous ont permis de faire le point sur les réactions des collèges auxquels nous avions présenté nos travaux : il était impérieux de préparer une information claire et nette sur la nature et les enjeux de cet examen expérimental afin de convaincre la direction des collèges, les départements de mathématiques et, ultimement, les élèves que cet examen ne servirait pas à la certification des élèves ni à leur classement en vue de leur inscription universitaire, que cet examen ne servirait pas non plus à cataloguer les collèges, etc. Madame Simard se chargeait de préciser ces objets dans une lettre adressée aux D.S.P. en janvier 1993 pour solliciter la participation de leur collège à l'examen expérimental.

Il fallut ensuite finaliser les modalités techniques et faire la préexpérimentation prévue. La préexpérimentation a montré que l'examen était trop long et que la mémoire est un facteur non négligeable dans un examen synthèse. Nous avons pris conscience que proposer de faire cet examen sans préparation était utopique. Mais, au départ, cet examen devait mesurer ce qui restait de la formation acquise par les élèves au terme de leurs années de collège. Il était donc trop tard pour corriger cet état de fait.

Il y eut d'autres réunions pour préparer le corrigé et la grille de correction dans leur version finale, mettre en place les derniers préparatifs techniques et enfin corriger. Une double correction des 342 copies a été effectuée.

Des commentaires...

Un tel projet demande une grande quantité de travail lors des réunions mais aussi en dehors des réunions. Il faut aussi pallier le manque de directives précises au départ. Et composer avec les impondérables et les retards. Dans notre cas, l'impact de la Réforme des cégeps : des trois projets initiaux, il était plus pertinent de conserver le *Cadre de référence de l'évaluation de programme* et *L'examen de programme en sciences humaines*. Notre projet initial ne pouvait plus être réalisé intégralement. Quant au financement, ce projet de la Commission de l'évaluation était financé par un groupe de collèges!

Et enfin, la lettre que madame Simard avait envoyée aux DSP n'a pas eu l'effet escompté; en tout cas, si les D.S.P. furent persuadés du bien-fondé de cet examen expérimental, le message ne fut pas perçu de cette façon par les départements de mathématiques ni par les profs; et que dire des élèves! 34 copies ont été éliminées de la banque de données parce qu'il ne s'y trouvait aucune réponse aux questions.

La dernière réunion officielle eut lieu en mai 1993. À ce moment-là, les analyses statistiques n'étaient pas disponibles, mais nous avons pu constater certains faits, dont la faiblesse générale des résultats. Cependant, cela ne remettait pas essentiellement en cause la valeur des instruments que nous avions mis au point.

Enfin, le 17 novembre 1993, les quatre professeures et professeurs résolurent de déposer un rapport qui ferait état de l'ensemble des travaux du groupe expérimentateur.

Nos recommandations

À la suite de cette expérience, nous avons tenté de répondre aux trois questions suivantes :

- Un examen de synthèse, disciplinaire et construit par les profs, en mathématiques, pour les élèves du secteur préuniversitaire, est-il réalisable?
- Est-ce possible de faire subir un examen de synthèse disciplinaire à des élèves?
- Est-il possible de fixer des conditions de réalisation d'un examen disciplinaire tant pour les conceptrices ou concepteurs que pour les élèves?

Sans apporter des réponses définitives à ces questions, nous pouvons faire les recommandations suivantes :

Une équipe de profs et de spécialistes peut construire un examen de synthèse disciplinaire, à condition de respecter certaines conditions :

- une définition claire de l'objectif d'évaluation poursuivi par les conceptrices et concepteurs pour l'examen à construire et l'utilisation que l'on veut faire des résultats d'un tel examen;
- la constitution d'une équipe réduite avec un mandat précis (surtout s'il faut élaborer un cadre de référence, et une grille de spécification);
- la mise en place entre le groupe expérimentateur et le groupe des futurs usagers (collèges, profs et élèves) d'un réseau de communication;
- l'utilisation, pour l'élaboration d'un examen disciplinaire, d'une grille de spécifications, d'une liste des habiletés et leurs définitions, et d'une liste des contenus répartis selon les habiletés;
- le maintien, comme standards actuels de compétence (pour le calcul différentiel et intégral ainsi que pour l'algèbre et la géométrie), des contenus et de leur répartition selon les habiletés;
- la conception du questionnaire de l'examen, non comme une liste exclusive des savoirs, mais comme une option parmi les choix de contenus que l'on peut faire à partir de la grille de spécifications;
- la sélection des candidates et des candidats, selon les méthodes d'échantillonnage éprouvées;
- l'instauration d'une période de préparation pour ces candidates et candidats afin de minimiser l'impact du facteur de la mémoire.

Nous recommandons enfin de refuser catégoriquement toute modification de mandat qui porterait sur l'utilisation de l'examen et des résultats des élèves, modification de la définition de l'examen, transformation des qualités de l'examen (facultatif ou obligatoire, comptabilisé pour la certification ou pas, inscrit au dossier ou pas, remplacement de la cote Z mais ne servirait pas à la certification, mesure la compétence des élèves mais ne sert pas à les cataloguer).

Conclusion

Le mandat original du groupe expérimentateur a subi des modifications au cours de l'expérience. D'un examen témoin disciplinaire pour **toute** la mathématique collégiale du secteur préuniversitaire, il est devenu un examen synthèse pour le calcul différentiel et intégral, et pour l'algèbre linéaire et la géométrie du tronc commun du programme en sciences de la nature et en sciences de l'administration (les cours 201-103, 201-203 et 201-105).

Il est clair que nous inaugurions. Jamais auparavant un examen curriculaire n'avait été conçu par des professeures et professeurs du réseau collégial pour l'ensemble des élèves du réseau. Jamais un examen n'avait englobé tous les cours de mathématiques. Jamais, à notre connaissance, un examen n'avait été élaboré à partir d'une grille de spécifications.

Nous sommes persuadés que les outils que nous avons mis au point ont une réelle valeur. Nos recommandations éviteront certains écueils à de futurs expérimentateurs. Nous croyons avoir mis au point un examen juste, fidèle et équitable.

La méthode d'élaboration de l'examen, bien que nouvelle, était opérationnelle. Après l'examen, nous en avons largement diffusé le questionnaire et la grille de correction afin de montrer ce qu'était ce « fameux » examen expérimental et de recueillir les avis. La plupart des craintes que nos collègues nous avaient manifestées tout au long de l'expérience disparurent; bien mieux, nous avons reçu des commentaires très élogieux.

Nous voulons rappeler ici les très fortes réserves au sujet de la représentativité des résultats des élèves. Ainsi nous n'accordons aucune valeur aux analyses statistiques qui pourraient être faites selon quelque regroupement que ce soit (par âge, sexe, programme, profil, et surtout pas par collège). Nous nous dissocions de toute publication de résultats autre que celle convenue et de toute publication d'analyse de ces résultats.

Nous profitons de cette occasion pour remercier la Commission de l'évaluation, sa présidente madame Nicole Simard et le professionnel monsieur Léandre Bouchard. Nous remercions nos collèges qui ont finalement financé cette expérimentation. Nous remercions nos collègues qui se sont prêtés à cette expérience et qui nous ont alimentés de leurs commentaires et de leurs critiques. Nous remercions enfin les élèves qui ont « subi » cet examen. Ils ont contribué, peut-être sans s'en rendre compte, à la mise en place d'un processus d'évaluation des futurs élèves, une évaluation qui soit juste, fiable et équitable.

Notes :

1. FOUCAULT, Charles, Gilles GRENON, Suzanne BIAU et Tamara ZAKON. *Rapport relatif au travail fait par les professeures et professeurs ayant participé à l'expérimentation d'un examen de service en mathématiques*, Inédit, 1993. On peut se le procurer auprès de Charles Foucault au Cégep de Valleyfield.
2. SIMARD, Nicole. *Lettre adressée aux directeurs généraux des collèges du réseau*, 13 décembre 1991.
3. GRICS : Société de gestion du réseau informatique des commissions scolaires.
4. Compte rendu de la réunion des 8 et 9 juin 1992, p. 3.

LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS
UN DOSSIER EN ÉMERGENCE

Robert Isabelle,
consultant en éducation,
président de Robert Isabelle et associés inc.

La reconnaissance des acquis au Canada et plus particulièrement en Ontario, tel est le sujet qu'on m'a demandé de traiter, l'état du dossier au Québec étant abordé par Gilles Tremblay. J'ai pensé qu'il convenait d'élargir le propos et d'évoquer également la situation de la reconnaissance des acquis sur le plan international.

Mais tout d'abord, précisons en quoi consiste la reconnaissance des acquis et quelles sont les approches qui la caractérisent.

La reconnaissance des acquis est un processus d'identification, d'évaluation et de sanction d'apprentissages résultant d'études personnelles ou de différentes expériences de vie et de travail. Ces apprentissages peuvent être identifiés, évalués et crédités par des établissements scolaires parce qu'ils répondent aux objectifs de leurs programmes de formation (reconnaissance scolaire d'apprentissages non scolaires). Ils peuvent aussi être identifiés, évalués et sanctionnés par des entreprises, des associations ou des corporations professionnelles parce qu'ils correspondent aux exigences de programmes de formation non scolaires, de profils d'emploi ou de qualifications professionnelles (reconnaissance non scolaire d'apprentissages non scolaires).

Quant aux approches utilisées pour reconnaître les acquis, elles sont au nombre de quatre, c'est-à-dire les épreuves (épreuves standardisées ou épreuves maison), le portfolio (document identifiant les acquis, les démontrant et les reliant à des programmes de formation scolaires, à des programmes de formation non scolaires, à des profils d'emploi ou à des qualifications professionnelles), l'octroi de crédits pour des qualifications ou des titres professionnels et l'octroi de crédits pour des programmes de formation non scolaires jugés équivalents à des programmes de formation scolaires.

La reconnaissance des acquis sur le plan international

Pendant assez longtemps, la géographie de la reconnaissance des acquis s'est limitée aux États-Unis, où elle a pris naissance au lendemain de la deuxième guerre mondiale (1945). Présentement, près de 20 % des personnes qui y décrochent annuellement un diplôme d'études secondaires l'obtiennent par le biais de la reconnaissance des acquis et quelque 2 000 établissements de formation postsecondaires offrent ce service à leurs étudiantes et étudiants.

En novembre 1992, une vingtaine de pays membres ont assisté à un colloque sur la formation professionnelle organisé par l'OCDE à Porto, au Portugal. Une des conclusions de ce colloque fut la place grandissante prise par la reconnaissance des acquis dans ces pays, notamment l'Australie, la Hollande, le Royaume-Uni, l'ensemble des pays scandinaves et la France.

Le cas de la France est intéressant. Une loi remontant à plusieurs années autorise toute employée ou tout employé ayant 5 années d'ancienneté à se prévaloir d'un congé payé pouvant aller jusqu'à 24 heures pour élaborer un bilan de compétences. Ce bilan est une espèce de portfolio tel que nous le connaissons ici. Il permet à l'employée ou employé d'analyser ses compétences professionnelles et personnelles, ainsi que ses aptitudes mobilisables dans le cadre d'un projet professionnel ou d'un projet de formation. Il lui permet en outre d'être admis dans un établissement scolaire en dehors des exigences régulières et, depuis le 20 juillet 1992, en vertu d'une loi sur la validation des acquis, d'être dispensé de certaines épreuves à réussir pour obtenir un diplôme.

La reconnaissance des acquis sur le plan national

En 1989, Alan Thomas, de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, publiait deux rapports sur la reconnaissance des acquis dans les établissements scolaires au Canada. Le premier portait sur l'état du dossier dans les universités, les collèges et les écoles secondaires de toutes les provinces, tandis que le second se concentrait sur les écoles secondaires de l'Ontario. Alan Thomas concluait que la reconnaissance des acquis se pratiquait à tous les niveaux scolaires, mais, à l'exception du Québec, d'une façon très limitée et non systématique.

Depuis ce temps, les choses ont commencé à changer. D'autres provinces ont emboîté le pas au Québec et aussi à l'Ile-du-Prince-Édouard (où le Collège Holland offre la reconnaissance des acquis comme partie intégrante de ses programmes de formation centrés sur les compétences depuis 1969) et entrepris de se donner un système de reconnaissance scolaire des acquis. Il s'agit notamment de l'Alberta (Université d'Athabasca), de la Colombie-Britannique (Open Learning Agency et Council on Admissions and Transfer), du Nouveau-Brunswick (Université de Moncton et collèges) et de l'Ontario (collèges).

Il n'y a d'ailleurs pas que le monde scolaire qui s'intéresse à la reconnaissance des acquis. C'est également le cas d'associations et de corporations professionnelles, d'entreprises, d'organismes nationaux et du ministère fédéral du Perfectionnement des ressources humaines (autrefois Emploi et Immigration Canada).

Depuis deux ans, des organismes comme le Comité directeur de la prospérité (groupe de travail mis sur pied par le gouvernement fédéral pour identifier les moyens d'assurer la prospérité du pays) et la Commission canadienne de mise en valeur de la main-d'œuvre (organisme créé en 1990 par le gouvernement fédéral pour trouver des solutions aux problèmes du système d'éducation canadien et du développement de la main-d'œuvre) ont préconisé la diffusion de la reconnaissance des acquis au Canada.

En décembre 1993, le ministère fédéral du Perfectionnement des ressources humaines demandait à Robert Isabelle et associés de mener une enquête nationale sur les pratiques, les méthodes et les besoins en matière de reconnaissance des acquis. Cette enquête s'adresse à tous les établissements de formation postsecondaire, ainsi qu'à un échantillon de commissions scolaires, d'entreprises, d'associations et de corporations professionnelles. Les résultats devraient être disponibles à partir de juin 1994.

La reconnaissance des acquis en Ontario

Un certain nombre de collèges ontariens avaient entrepris d'offrir des services de reconnaissance des acquis avant 1992, entre autres les collèges Loyalist (Belleville), Mohawk (Hamilton), St.Lawrence (Cornwall) et Sir Sandford Fleming (Peterborough).

Mais en juillet 1992, le Conseil ontarien des affaires collégiales publiait un rapport recommandant l'implantation de la reconnaissance des acquis dans tout le réseau des collèges. Cette recommandation a reçu l'aval du ministre de l'Éducation et l'implantation s'est amorcée dans 23 des 25 collèges que compte la province.

La structure d'implantation est une structure mixte, comprenant des comités locaux et un comité provincial qui relève du Conseil ontarien des affaires collégiales (COAC).

Composé de représentantes et représentants du COAC, des administratrices et administrateurs de collèges, des enseignantes et enseignants, des professionnelles et professionnels non enseignants, des syndicats, des entreprises, des associations professionnelles, des groupes communautaires, des communautés autochtones, du ministère de l'Éducation, du ministère de l'Immigration, des commissions scolaires et d'autres organismes, le comité provincial a pour mandat d'élaborer une politique provinciale, de planifier et d'organiser la formation des intervenantes et intervenants, de gérer les projets pilotes, d'assurer le suivi de ce qui s'accomplit dans les collèges et de faire rapport au ministre de l'Éducation sur l'évolution du dossier.

> Il n'y a d'ailleurs pas que le monde scolaire qui s'intéresse à la reconnaissance des acquis

Le cadre d'implantation comprend notamment les éléments suivants : Pendant une phase initiale de trois ans, priorité est donnée aux approches du portfolio et des épreuves maison. Les candidates et candidats doivent avoir 19 ans ou détenir un diplôme d'études secondaires et suivre 25 % des cours de leurs programmes dans l'établissement qui leur accorde une reconnaissance d'acquis. Les conseillères et conseillers, les évaluatrices et évaluateurs n'interviennent pas auprès des candidates et candidats avant d'avoir suivi une formation particulière.

En ce qui concerne le financement durant la phase triennale d'implantation, voici en quoi il consiste : Les collèges reçoivent 25 000 $ ou 40 000 $ pour les responsables du dossier, selon le niveau d'activités. Les cours d'élaboration du portfolio jouissent du même soutien que tout autre cours, les frais demandés aux candidates et candidats étant de 100 $. Ces derniers paient 50 $ pour chacun des cours dont ils veulent obtenir les crédits, ce qui représente la moitié des coûts d'évaluation. L'autre moitié est défrayée par le ministère de l'Éducation.

Il est à noter que le collège francophone d'Ottawa, La Cité collégiale, et les sections francophones d'autres collèges ontariens ont utilisé et utilisent des ressources québécoises. C'est ainsi que Solange Cantin (autrefois du FIRAC), Hélène Hamel (Cégep André-Laurendeau), Ginette Robin (consultante) et Aline Savard (Cégep de Rivière-du-Loup) ont donné de la formation aux intervenantes et intervenants de ces établissements. Ginette Robin conseille les gens de La Cité collégiale qui donnent les cours d'élaboration du portfolio. Traduit en anglais, le guide d'élaboration d'épreuves maison de Solange Cantin sert à l'ensemble

du réseau collégial ontarien.

En 1991-1992, trois collèges ontariens ont expérimenté l'approche du portfolio dans autant d'entreprises. En 1993, deux cours d'élaboration du portfolio ont été donnés à 34 employées ou employés de General Motors par le collège Durham d'Oshawa et, en janvier 1994, des équipes d'enseignantes et d'enseignants de collèges ont analysé trois programmes de formation de General Motors en vue de les créditer à des employées ou employés projetant de s'inscrire dans un collège.

Comme on le voit, la reconnaissance des acquis est un dossier en émergence, tant sur le plan international que sur le plan national. Sans doute plusieurs raisons expliquent-elles ce fait, mais les suivantes me paraissent être les principales.

Le monde de l'emploi connaît des mutations profondes. Sous l'effet combiné de l'évolution technologique et de la concurrence (nationale et internationale), les emplois deviennent plus complexes et, dans bien des cas, disparaissent tout simplement pour être remplacés par d'autres. Ce qui a pour conséquence d'obliger de plus en plus de travailleuses et travailleurs à se doter de nouvelles qualifications et à passer à d'autres emplois. La reconnaissance des acquis prend alors une grande importance en épargnant aux travailleuses et travailleurs et aux employeurs temps, énergie et argent.

Par ailleurs, le phénomène de l'immigration s'amplifie et nombreux sont les immigrants et immigrantes dont les compétences professionnelles ne sont pas attestées par un diplôme ou dont le diplôme n'a pas d'équivalent ici. La reconnaissance des acquis permet d'identifier, d'évaluer et de sanctionner les acquis de ces personnes qui souvent représentent une main-d'œuvre hautement productive.

Troisièmement, l'avènement des marchés communs entraîne la libre circulation non seulement des biens et des services, mais aussi des personnes. Or, l'expérience européenne semble démontrer qu'il est pratiquement impossible d'établir des équivalences entre les diplômes nationaux. La reconnaissance des acquis, surtout sous la forme du portfolio qui constitue en quelque sorte un profil de compétences, apparaît donc comme une solution, d'autant plus que les diplômes traditionnels sont muets sur les compétences précises et actuelles des travailleuses et travailleurs.

LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS
LA SITUATION AU QUÉBEC

Gilles Tremblay,
conseiller pédagogique, Cégep Marie-Victorin

Notes rédigées par S. Tischer
d'après l'enregistrement
de l'exposé de Gilles Tremblay

Par rapport à l'ensemble du Canada, la province du Québec a été novatrice en matière de reconnaissance des acquis : ce fut la première province à l'implanter sur une base systématique dans le réseau collégial, et c'est Robert Isabelle qui a été le maître d'œuvre de cette implantation pendant les premières années, soit de 1985 à 1990. Un organisme, le Fonds pour l'implantation des acquis (FIRAC), créé avec des subventions du ministère d'Emploi et Immigration Canada et du MESS, avait pour mandat de distribuer les sommes allouées pour implanter la reconnaissance des acquis, (de 1987 à 1990, les sommes données par le gouvernement fédéral étaient d'environ 3 millions de dollars, et celles données par le gouvernement provincial, 1 million et demi). Le FIRAC a également publié une série de documents pour encadrer la démarche.

L'une des conséquences des réflexions sur le dossier de la reconnaissance des acquis a été une remise en question des méthodes d'élaboration des programmes. Et l'on peut dire que la reconnaissance des acquis n'est pas étrangère à l'élaboration de programmes par compétences. En effet, constate G. Tremblay :

> Nous avons recherché une méthode d'élaboration des programmes qui rende compte des exigences d'évaluation telles que nous les souhaitions dans le cadre d'une reconnaissance des acquis. À partir du moment où nous recevions une candidate ou un candidat en reconnaissance des acquis qui essayait de décrire son expérience et les acquis qui en découlaient, et que nous voulions les mettre en rapport avec des descriptions de programmes déjà existantes, nous nous sommes rendu compte que c'étaient deux langages difficilement conciliables : on avait, d'une part, le langage qui décrivait des expériences faites en milieu de travail, et d'autre part, le langage, souvent très hermétique, qui caractérisait les descriptions de programmes. Comment, dans un tel contexte, faire une évaluation des acquis valide et pertinente?

En ce qui concerne les épreuves synthèses, G. Tremblay signale que l'approche de la reconnaissance des acquis a aussi inspiré cet élément du renouveau. En effet, avec une approche par compétences, on ne peut évaluer les objectifs morceau par morceau. Il faut aborder l'évaluation dans une perspective de synthèse, et d'intégration de l'ensemble des attitudes, habiletés et connaissances.

Malheureusement, depuis que les subventions se sont taries, le dossier de la reconnaissance des acquis a connu une certaine stagnation.

Le FIRAC a cessé d'exister et c'est la DGEC qui s'est chargée du dossier. Les budgets pour l'ensemble du réseau collégial se sont réduits à 250 000 $ par année, ce qui n'est pas beaucoup pour encourager les initiatives dans ce domaine. On ne peut, dans de telles conditions, ni assurer le développement de l'implantation des acquis, ni assurer la recherche qui devrait soutenir cette implantation. Depuis 1990, G. Tremblay a donc parlé de creux de la vague. On peut dire que le Québec a reculé de 5-6 ans, triste phénomène, mais peut-être faut-il accepter de reculer pour avancer à nouveau. Les collèges qui expérimentaient la reconnaissance des acquis depuis 1985 étaient une quarantaine au départ; il en est resté entre vingt et trente qui ont poursuivi la démarche. Une expérimentation leur a été proposée dans le but de trouver deux voies de solutions :

a) Comment résoudre le problème de financement? Dans le sens d'un autofinancement pour les collèges. Demander aux collèges qui reçoivent un financement en fonction du nombre d'élèves et de cours de faire une démarche qui dispenserait les élèves de cours, crée des conflits.

b) Se donner un cadre uniforme pour la reconnaissance des acquis, même s'il faut respecter l'autonomie de chaque collège. Un bilan rend compte de cette expérimentation (Tremblay, 1993) qui a débuté dans 7 collèges qui possédaient une bonne expérience, et qui ont accepté de mettre en place le cadre général proposé dans le cadre de cette expérience. L'année suivante, 17 collèges se sont ajoutés au noyau de départ, afin de valider les hypothèses d'expérimentation retenues. Le bilan montre qu'il y a des différences très grandes selon les collèges tant au niveau du nombre des candidatures qu'au niveau des cours évalués. Il faut noter que le travail effectué peut être tout aussi lourd pour reconnaître quelques cours que pour reconnaître un grand nombre de cours.

Les collèges doivent travailler à contre-courant, puisque le principe fondamental de la reconnaissance des acquis est que l'on ne doit pas retourner s'asseoir pour réapprendre ce que l'on sait déjà. Donc, on restera à l'école le moins longtemps possible, principe qui est en opposition avec la recherche de clientèle pour offrir le plus grand nombre de cours.

Si l'on compare le financement des collèges en Ontario par rapport au Québec, on constate qu'au Québec, contrairement à l'Ontario, le ministère n'a accepté de subventionner que l'évaluation proprement dite, non l'accueil ni l'encadrement. Donc une subvention n'est accordée que lorsqu'une mention est inscrite au bulletin; cela représente à peu près 30 % de ce que le collège recevrait si l'étudiante ou l'étudiant suivait un cours au complet. La formation manquante (recevoir un encadrement individualisé qui comblerait les quelque 20 % du cours non acquis) est également subventionnée, compte tenu que le collège évalue deux fois l'étudiante ou l'étudiant. Afin de rendre justice à ce type de démarche, il faudrait partir du principe que la reconnaissance des acquis est une activité éducative, au même titre que les activités de formation traditionnelle. Ce principe est du reste en accord avec la philosophie de l'éducation permanente. La candidate ou le candidat qui débute un processus de reconnaissance de ses acquis aura à franchir un certain nombre d'étapes avant d'arriver à l'évaluation proprement dite de ses acquis. Ces étapes constituent en fait de la formation au sens large du terme.

> Il faudrait partir du principe que la reconnaissance des acquis est une activité éducative

La situation actuelle, loin de refléter cette philosophie, provoque un morcellement des pratiques de reconnaissance des acquis lorsque le collège n'a pas le souci de situer la candidate ou le candidat dans le cadre du programme pour lequel une reconnaissance est recherchée, de lui en faire comprendre la logique, de lui faire faire les liens entre les divers cours. Les collèges auraient donc intérêt à ne pas faire de reconnaissance des acquis à la pièce, mais plutôt de concevoir cette activité selon une véritable philosophie éducative.

Référence :

TREMBLAY, Gilles. *Bilan d'une expérimentation en reconnaissance des acquis au collégial de janvier 1992 à juin 1993*, Québec, MESS, 1993.

DEUX APPROCHES D'ÉVALUATION DE STAGES EN ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE

L'ÉVALUATION EN STAGE : DURE RÉALITÉ!

Suzanne Delisle et Gilles Cantin,
enseignante et enseignant, techniques d'éducation en services de garde, Cégep de Saint-Jérôme

Les stages de formation offrent aux étudiantes et étudiants des occasions uniques d'initiation pratique à un domaine professionnel. Parallèlement, ils sont des occasions pour les professeures et professeurs chargés de les superviser d'évaluer le niveau de maîtrise des habiletés des étudiantes et étudiants avant leur entrée sur le marché du travail.

Selon Fortin (1990), ces expériences pratiques sont très importantes dans la formation actuelle des futurs professionnelles et professionnels, puisqu'elles permettent d'associer les éléments théoriques et pratiques issus de programmes qui sont, pour la plupart, découpés en unités d'enseignement, en disciplines isolées les unes des autres. Les études américaines sur les stages en formation des maîtres confirment que les enseignantes et enseignants, et les étudiantes et étudiants considèrent les stages comme un des éléments les plus utiles de la formation (McIntyre, 1983; Briscoe, 1989; Hoy et Woolfolk, 1989; Zimpher, 1989). McIntyre (1983), révèle de plus que ce *genre* d'expérience a des effets positifs sur la perception de soi des étudiantes et étudiants, sur les attitudes face à l'éducation et sur les habiletés interpersonnelles.

Paradoxalement, ces éléments essentiels de la formation causent d'énormes problèmes lors de l'évaluation. En effet, quelle est la meilleure façon d'évaluer justement les performances des étudiantes et étudiants qui ont été assignés à des milieux différents avec des conditions différentes en degrés de difficulté? Car, comme le dit si bien Pelpel (1989), « au-delà des objectifs communs, de l'homogénéité théorique des terrains d'accueil, chaque stagiaire va rencontrer des conditions particulières, des personnalités différentes, des événements imprévus ». Une étude américaine portant sur une série d'études reliées aux stages en enseignement a fait ressortir cinquante variables possibles dans l'analyse du phénomène, allant de la complexité des relations entre les individus impliqués à la conception que se font les intervenantes et intervenants de la réussite d'un stage (Applegate, 1987, dans Zimpher, 1989).

Ainsi, si l'on en juge par les écrits consultés et les témoignages des personnes impliquées, l'évaluation des apprentissages en stage apparaît comme une tâche délicate pour les enseignantes et enseignants responsables de la supervision de stagiaires. Ce phénomène s'expliquerait en partie par la délicatesse du jugement à poser, surtout lorsqu'il a trait à des opinions négatives envers les étudiantes et étudiants. D'autre part, l'apprentissage en stage faisant appel en même temps à plusieurs dimensions de l'être, il est difficile d'identifier ces aspects de l'apprentissage. Aussi, toute une série de facteurs extérieurs viennent compliquer la nature de l'évaluation : les conditions elles-mêmes des stages, les particularités des milieux de stage, la disposition psychologique des étudiantes et étudiants et leur degré de motivation pour ne citer que ceux-là.

À défaut d'une méthode appropriée, l'évaluation du stage est souvent empreinte de subjectivité. La réalité actuelle prouve que les superviseures et superviseurs sont la plupart du temps laissés à leur jugement professionnel, bien souvent sans outils valides pour les seconder dans leur évaluation. Cet état de fait provoque des évaluations et des notations pouvant être très différentes d'une superviseure ou d'un superviseur à l'autre pour un même type de stagiaires.

Bien souvent, les superviseures et superviseurs de stage utilisent des outils d'évaluation qu'ils ont construits eux-mêmes et qui ne leur permettent pas d'être précis et objectifs. La plupart du temps, on choisit des outils où l'on commente de façon générale la performance des stagiaires et pour laquelle on attribue une note entre

l'excellence et l'échec, sans trop savoir comment nuancer les notes. Bernard et Fontaine rapportent que les démarches pour concevoir ces outils sont très souvent circulaires, « on planifie plus ou moins les transformations : on modifie une grille pour revenir à l'ancienne grille quelques années plus tard » (1989). Cette situation est facilement explicable, comme le soulignent De Bal et De Landsheere (1976) , par le fait que les professeures et professeurs disposent rarement du temps nécessaire pour construire des outils d'évaluation et encore moins de temps pour les valider. Bref, les grilles d'évaluation sont perçues comme « une technique de mesure généralement très dispendieuse sous les aspects du temps, de l'énergie et de l'argent » (Morissette, 1984).

Éviter le plus possible que les utilisatrices et utilisateurs appuient leur jugement sur des impressions ressenties

À la recherche d'outils plus précis pour évaluer en stage

Nous déposons ces jours-ci le rapport d'une recherche en entreprise de 1990[1] qui avait pour objectif de concevoir des outils d'évaluation en stage permettant d'apprécier la performance des stagiaires sur des faits observables et précis afin d'éviter le plus possible que les utilisatrices et utilisateurs appuient leur jugement sur des impressions ressenties.

Bien que nous soyons conscients qu'il est utopique d'espérer une unanimité parfaite entre des évaluatrices et évaluateurs, une recherche de De Bal et De Landsheere (1976) nous confirmait dans notre hypothèse : l'adoption des mêmes critères d'évaluation par des évaluatrices et évaluateurs permet d'accroître sensiblement le degré de concordance entre eux.

L'observation comme moyen d'évaluation

Dans le domaine des stages, le moyen le plus utilisé pour cueillir des données sur la performance des stagiaires est l'observation des gestes et des attitudes de l'étudiante ou de l'étudiant lorsqu'il effectue son travail. Mais ce moyen d'évaluation est empreint des dangers qui guettent l'observatrice ou l'observateur non averti.

Voici quatre des principaux types d'erreur d'objectivité les plus courants produits lors de l'observation d'étudiantes et d'étudiants (Morissette, 1984; Nault, 1987 et De Bal, 1976) :

1. L'erreur relevant de **l'effet de halo** est attribuée à la tendance de l'observatrice ou de l'observateur à se laisser influencer par des facteurs externes (aspect extérieur de l'étudiante ou de l'étudiant, présentation matérielle des travaux, langage, etc.). Ainsi, il aura tendance à évaluer positivement une étudiante ou un étudiant envers lequel il nourrit des préjugés positifs et à évaluer négativement une étudiante ou un étudiant envers lequel il entretient des préjugés négatifs. Par expérience, nous poussons plus loin cette affirmation et présumons que l'observatrice ou l'observateur peut être aussi influencé par le contexte dans lequel se déroule le stage. Si le contexte est agréable pour l'évaluatrice ou l'évaluateur, il pourrait avoir une incidence positive sur l'appréciation du stagiaire et vice versa.
2. Un autre type d'erreur peut être causé par les **tendances personnelles** de l'observatrice ou de l'observateur. Ainsi, il semble que certains ont tendance à sous-évaluer, ils sont qualifiés de trop sévères; d'autres ont tendance à surévaluer, ceux-ci sont qualifiés de trop généreux; d'autres évitent systématiquement les extrêmes pour juger de façon plutôt neutre (on appelle cette dernière forme de biais, la tendance centrale).
3. La troisième erreur commune chez les observatrices et observateurs est celle que l'on dénomme **l'erreur logique** (ou l'effet de contamination) qui se définit par la fausse dépendance qui s'établit entre deux variables. L'observatrice ou l'observateur établit alors un lien inopportun entre deux variables, par exemple « une étudiante ou un étudiant qui a de bonnes notes en classe aura de la facilité en stage », ce qui n'est pas automatiquement interdépendant. L'observatrice ou observateur a tendance à porter un jugement de relation entre deux critères qui semblent avoir un lien de cause à effet, alors qu'il n'en est rien.
4. Une dernière tendance commune est **l'effet de contraste** qui est la tendance à sous-évaluer une étudiante ou un étudiant interrogé ou observé immédiatement après une autre étudiante ou un autre étudiant très performant.

Bref, tous ces biais des observatrices et observateurs peuvent modifier le portrait réel des stagiaires et risquent d'influencer grandement les appréciations, provoquant, par conséquent, des injustices dans la notation des étudiantes et des étudiants en stage.

Des outils précis pour observer

Pour pouvoir se servir de l'observation comme support à l'évaluation en stage, il faut avoir recours à des outils qui permettent de recueillir l'information le plus justement possible. On s'accorde à dire que plus les outils sont précis, plus l évaluation a de chances d'être précise (Morissette, 1984; Morissette et Gingras, 1989; De Bal et al., 1976). Mais la construction d'instruments efficaces ne va pas sans causer d'énormes difficultés aux conceptrices ou concepteurs qui sont bien souvent les superviseures et superviseurs eux-mêmes réunis en équipe de travail.

En effet, l'identification des gestes significatifs qui permettent d'inférer l'habileté du stagiaire n'est pas simple dans un domaine de performances complexes[2]. En effet, l'identification des savoir-faire et des savoir être est un exercice très difficile quand on sait qu'il est presque impossible de les décrire spontanément. Il faut plutôt se fier à toute une série d'inférences qui sont à leur tour difficiles à établir. Pensons par exemple à la difficulté

d'identifier les manifestations de l'attitude d'ouverture face au changement! Combien de gestes et de comportements nous permettent d'inférer cette attitude? Comment les décrire, comment les nommer? Comment apporter des précisions en évitant de créer une grille interminable de nombreux comportements qu'il faut démontrer pour prouver sa compétence, dans un domaine de relations interpersonnelles, par exemple? Fortin dit justement que « la compétence professionnelle peut revêtir tellement de formes qu'il est impossible d'en faire une liste exhaustive » (1984).

Cela est d'autant plus difficile qu'il semble impossible de prévoir tous les gestes associés aux situations. Intervenir auprès des enfants, par exemple, est un acte global, intuitif et complexe et, en conséquence, exige de l'éducatrice ou de l'éducateur qu'il réinvente constamment les gestes à poser (Paré et Laferrière, 1985). L'éducatrice ou l'éducateur doit s'ajuster continuellement à la réalité changeante, il doit créer. Ces particularités font ressortir la complexité du travail de l'éducatrice ou de l'éducateur et la difficulté de s'entendre sur les caractéristiques d'un bon stagiaire en enseignement ou en éducation lorsque vient le temps de construire des outils d'évaluation.

Malgré toutes ces difficultés, nous avons quand même tenté d'identifier les indices et les critères à partir desquels les superviseures et superviseurs pourraient donner une appréciation plus objective de la performance des stagiaires.

Les compétences : base de la construction des outils

L'approche par compétences a été retenue comme principe organisateur des stages et de l'évaluation, car elle s'avérait la base la plus adéquate pour cerner la complexité des habiletés attendues au terme des stages. L'approche par compétences présente l'avantage d'être globale et d'intégrer simultanément des connaissances, des attitudes et des habiletés. À l'intérieur d'une telle approche, les objectifs de formation sont remplacés par des résultats d'apprentissage qui sont directement reliés à la profession (Tremblay, 1990). Cette précision des résultats permet aux évaluatrices et évaluateurs, et aux stagiaires d'avoir une idée plus concrète des exigences de la profession et par conséquent de clarifier les attentes qui conduisent vers la maîtrise de ces compétences.

À l'intérieur d'une telle approche, les compétences peuvent être décomposées en « un éventail d'habiletés, d'attitudes ou de rôles qui se présentent comme des indices de compétence » (Chené-Williams, 1980, dans Barbès, Colloque 1990). « C'est à partir de ces critères qu'on pourra juger du degré de performance ou de la maîtrise plus ou moins grande d'un savoir-faire chez un individu donné » (Tremblay, 1990).

Étapes de construction des grilles d'évaluation

C'est à partir de cette approche que nous avons construit les outils d'évaluation des stagiaires. Le rapport de recherche présente chacune des étapes en détails. Pour les fins de cet article, nous ne présentons que l'étape d'identification des indicateurs pour donner aux lectrices et lecteurs une idée des règles à suivre dans l'élaboration de grilles d'évaluation. De façon générale, on distingue sept étapes principales :

1. Détermination du type de résultat à mesurer : identification des compétences professionnelles.
2. Priorité accordée aux compétences professionnelles en fonction des niveaux de stage.
3. Détermination des critères qui permettront d'inférer un degré d'atteinte de la compétence : identification des habiletés reliées aux compétences.
4. Détermination des critères qui permettront d'inférer les habiletés : identification des indicateurs.
5. Détermination d'une échelle de mesure graduée permettant d'apprécier le niveau de performance atteint pour chaque comportement : construction de l'échelle d'appréciation.
6. Détermination de la formule de notation : construction du formulaire de notation.
7. Détermination d'un mode d'évaluation des grilles.

L'approche par compétences présente l'avantage d'être globale et d'intégrer simultanément des connaissances, des attitudes et des habiletés

Identification des indicateurs

Les indicateurs correspondent à des éléments ou à des comportements observables qui devraient amener plusieurs correctrices et correcteurs à apprécier une même activité de façon semblable. Il a donc fallu identifier les comportements qui permettraient d'inférer le développement des habiletés reliées à chacune des compétences. Cette étape a exigé plusieurs exercices de validation pour assurer que les éléments choisis soient les plus pertinents, les plus représentatifs des habiletés visées.

Pour identifier ces comportements, Morissette (1984) propose deux questions pour guider l'identification des indicateurs au niveau des tâches et des attitudes.

Tâches

Quels sont les principaux comportements des personnes habiles à réaliser l'activité ou la tâche que l'on souhaite mesurer?

Attitudes

Quels comportements ont habituellement les personnes qui ont acquis l'attitude que l'on souhaite mesurer?

Qualités

Nous avons ajouté une troisième question en lien avec les qualités essentielles, de façon à s'assurer de

faire ressortir tous les éléments pertinents.

Quelles sont les caractéristiques personnelles, ou les qualités essentielles à la tâche, ou l'attitude que l'on souhaite mesurer?

Synthèse

Tout en référant à ces questions pour identifier les indicateurs, il a fallu tenir compte simultanément de plusieurs règles qui nous assuraient de sélectionner les indicateurs les plus pertinents et ainsi éviter de produire une longue liste de comportements. Les documents sur l'évaluation qui ont été consultés à l'intérieur de cette recherche nous ont permis de faire une synthèse de ces règles à suivre pour choisir les indicateurs d'une grille d'évaluation de performances complexes.

Une échelle d'appréciation qui sert à nuancer l'opinion de l'observatrice ou de l'observateur en regard du comportement indicateur décrit

En résumé, les indicateurs doivent être des comportements en lien direct avec les habiletés visées (qui sont les plus **pertinents**, significatifs); **englobants** (qui désignent une série d'autres comportements associés ou sous-entendus); réalistes par rapport aux capacités des étudiantes et étudiants; **univoques** (définis en termes simples et non interprétables); et observables (qui décrivent concrètement les habiletés). Ajoutons que l'ensemble des indicateurs d'un même champ de compétence doivent constituer un **échantillon représentatif** des habiletés que l'on veut mesurer.

Construction de l'échelle d'appréciation

La grille d'évaluation ainsi constituée présente les champs de compétences sur lesquels devraient porter l'évaluation. Pour chaque compétence, les habiletés reliées sont énumérées et pour chaque habileté, une série d'indicateurs est proposée. Pour apprécier le niveau de performance des stagiaires, nous avons inclus une échelle d'appréciation qui sert à nuancer l'opinion de l'observatrice ou de l'observateur en regard du comportement indicateur décrit.

L'échelle doit favoriser le maximum d'objectivité de la part des utilisatrices et utilisateurs. Ainsi, nous n'avons pas retenu une échelle de type verbal (Excellent, moyen, faible) ou littéral (A, B, C, D, E) qui laisse à chaque évaluatrice ou évaluateur le soin d'interpréter ces symboles selon son jugement personnel. Nous n'avons pas choisi non plus une échelle descriptive où l'on détaille chaque niveau d'exigence par une phrase ou deux. Il était en effet impensable de faire cet exercice avec autant d'indicateurs!

Notre choix s'est plutôt porté vers une échelle graphique de type « rating scale », de façon à minimiser les chances d'interprétation puisque l'évaluation devait porter sur la fréquence d'apparition des gestes attendus, ce qui nous semblait inciter à l'objectivité.

Précisons qu'il ne s'agissait pas de compter le nombre de fois que la stagiaire ou le stagiaire exécutait tel ou tel geste, mais plutôt d'observer la fréquence à laquelle elle ou il accomplissait l'action attendue et appropriée au moment où la situation le requérait. Ainsi, on a adopté le principe suivant : plus la stagiaire ou le stagiaire pose le ou les gestes appropriés au moment opportun, plus on peut inférer qu'elle ou qu'il maîtrise l'habileté reliée.

Chacun des échelons de l'échelle de fréquence était défini par une courte phrase à l'intérieur des pages d'introduction du document d'évaluation pour éviter les interprétations entre chacun des échelons.

Légende explicative de l'échelle d'appréciation

Toujours :	Comportement démontré à chaque fois que la situation le permet.
Très souvent :	Comportement démontré très souvent lorsque la situation le permet.
Souvent :	Comportement démontré la plupart du temps lorsque la situation le permet.
Occasionnellement :	Comportement démontré à l'occasion lorsque la situation le permet.
Rarement :	Comportement démontré peu souvent lorsque la situation le permet.
Jamais :	Comportement jamais démontré lorsque la situation le permet.
N/O :	Comportement non observé parce que les situations n'ont pas permis l'observation ou comportement non observable, parce que les circonstances du stage ne se prêtent pas à la démonstration de ce comportement ou de cette attitude.

Conclusion

Cette recherche a permis d'élaborer des grilles où les habiletés et les comportements étaient énoncés de façon à permettre aux superviseures et superviseurs de référer aux mêmes critères pour juger de la performance des stagiaires. Mais parallèlement, et c'est là une des grandes qualités d'une approche analytique en évaluation, ce type d'outil permet aux étudiantes et étudiants de connaître précisément les points sur lesquels ils sont évalués, réduí-

sant sensiblement le stress relié à l'évaluation.

Ajoutons que ce type d'outils sert aussi bien l'aspect formatif de l'évaluation. Au moyen des indicateurs regroupés autour de compétences, l'étudiante ou l'étudiant peut obenir un portrait précis de ses forces et de ses faiblesses lui permettant d'apporter les correctifs nécessaires à une meilleure maîtrise des habiletés attèndues.

La conception d'outils d'évaluation en stage a permis à l'équipe de professeures et professeurs du département de clarifier ses attentes par rapport aux compétences à développer chez les stagiaires. Cette démarche a ainsi favorisé l'élaboration d'une philosophie éducative auprès des enfants de 0 à 12 ans en services de garde. Cette recherche aura permis de perfectionner la pratique des stages bien qu'on ne puisse prétendre avoir régler le problème dans sa totalité. Nous poursuivons notre réflexion en vue d'instaurer une pratique des stages qui soit la plus bénéfique pour le développement des habiletés professionnelles des étudiantes et étudiants.

Notes

1. *Évaluation en stage : un modèle de grilles*, recherche réalisée par Gilles Cantin et Suzanne Delisle du département TESG dans le cadre du PARÉA.
2. Habileté qui fait appel simultanément à des connaissances, à des composantes affectives, intellectuelles, à des techniques et à des qualités personnelles. Ce genre d'habiletés visées durant les stages sont de l'ordre de savoir-faire (habiletés, gestes, techniques, interventions) qui font référence à des savoirs (connaissances, habiletés cognitives) et à des savoir être (attitudes, valeurs, qualités personnelles, habiletés affectives, etc.). On qualifie ces performances de complexes, car elles font appel à plusieurs dimensions de l'apprentissage en même temps.

Références :

BARBES, Pierre. « Perspectives sur la compétence » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n°1, 1990, p. 8-11.

BERNARD, Huguette et France FONTAINE. « L'utilisation des objectifs pour évaluer l'apprentissage lors d'un stage » dans *Dossier sur l'évaluation*, Montréal, Université de Montréal, Service pédagogique, 1989, p. 35-49.

BRISCOE, Carolyn et al. *Assessment of Performance of Field Experiences at Clemson University*, Saint-Louis, Association of Teacher Educators, 1989, 18 p. ERIC 303444.

DEBAL, R., V.G. DE LANDSHEERE et J. PAQUAY-BECKERS. *Pédagogie et recherche; Construire des échelles d'évaluation descriptives*, Bruxelles, Ministère de l'Éducation nationale et de la culture française, 1976, 243 p.

FORTIN, Nicole. *Penser les stages*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1984, 135 p.

HOY, Wayne K., et ANITA E. WOOLFOLK. « Supervising Student Teachers » in Woolfolk Anita E., *Research perspectives on the graduate preparation of teachers*, Prentice Hall, N.J., 1989, p. 109-131.

McINTYRE, John. *Field Experiences in Teacher Education: from Student to Teacher*, Washington, 1983, 60 p. ERIC 225942.

MORISSETTE, Dominique. *La mesure et l'évaluation en enseignement*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1984, 421 p.

MORISSETTE, Dominique et Maurice GINGRAS. *Enseigner des attitudes?*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1989, 193 p.

NAULT, Thérèse. *Recherche d'un cadre méthodologique pour l'étude métrologique d'instruments d'observation, et application au dépistage des difficultés scolaires en maternelle cinq ans*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, 1986, 169 p.

PARÉ, André et Thérèse LAFERRIÈRE. *Inventaire des habiletés nécessaires dans l'enseignement au primaire*, Québec, Centre d'intégration de la personne, 1985, 65 p.

PELPEL, Patrice. *Les stages de formation : objectifs et stratégies pédagogiques*, Paris, Bordas, 1989, 199 p.

TREMBLAY, Gilles. « À propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation : éléments de réflexion théorique et perspectives historiques » dans *Bulletin d'information*, vol. 6, n° 9, 1990, 31 p.

ZIMPHER, Nancy. « Evaluating Field-Based Experiences in Teacher Education » in Ayers, Jerry B. et Berney, Mary F., *A practical Guide to Teacher Education Evaluation*, Boston, Kluwer Academic Publishers, 1989, p. 69-84.

DEUX APPROCHES D'ÉVALUATION DE STAGES EN ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE

L'ÉVALUATION DES STAGES À LA RYERSON SCHOOL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Monique Richard,
Assistant Director, Ryerson School of Early Childhood Education, Toronto

Dans cette présentation, nous décrirons la démarche faite par une équipe de professeures et de professeurs afin d'élaborer et d'implanter un nouveau modèle d'évaluation de stages en éducation de la petite enfance.

L'origine de la démarche

Il y a environ trois ans, les professeures et professeurs de la Ryerson School of Early Childhood Education identifiaient une série de problèmes qui rendaient difficile la supervision ainsi que l'évaluation des stages dont ils avaient la responsabilité.

Tout d'abord, la grille utilisée ne rendait pas compte des apprentissages effectués. En effet, plusieurs aspects du stage étaient difficiles à observer ou échappaient complètement à l'évaluation. Pour d'autres aspects, l'écart entre les évaluations faites par les différentes éducatrices ou éducateurs qui accueillaient les stagiaires brouillait les résultats, surtout dans les cas d'échecs possibles. En outre, le système d'évaluation ne permettait pas de rendre compte des différents types de milieux (milieu de garderie, milieu scolaire, enfance inadaptée, milieu hospitalier, refuge pour femmes battues, hors de la province ou hors du pays). Enfin, la grille ne reflétait pas l'évolution des apprentissages au cours des stages.

L'approche pédagogique utilisée créait, elle aussi, des problèmes : les professeures et professeurs étaient cantonnés dans un rôle de contrôleur; les stagiaires n'étaient pas considérés comme des adultes riches d'une expérience personnelle et professionnelle, c'est-à-dire responsables, capables d'autoanalyse et d'autorégulation. Elles et ils cherchaient donc plutôt à démontrer leurs habiletés et à « plaire » qu'à prendre des initiatives, attitude qui limitait de façon substantielle les apprentissages ou décourageait toute tentative d'instaurer des changements dans le cadre de leur stage.

Comme le superviseur changeait à chaque stage, il ne pouvait s'établir de relation basée sur la confiance, nécessaire à un engagement profond vis-à-vis du processus de formation. Les visites en milieu de stage étaient par ailleurs souvent jugées inutiles, surtout pour les stages de troisième et quatrième année. Enfin, les éducatrices et les éducateurs ne se montraient pas suffisamment concernés par l'étudiante ou l'étudiant qu'ils recevaient en stage.

Bref, cette liste de problèmes démontrait bien que non seulement la grille d'évaluation devait être changée, mais que l'ensemble du système d'évaluation de stages nécessitait une réforme.

Pour l'élaboration d'un nouveau système d'évaluation, l'équipe a choisi le cadre cognitiviste, dont l'action éducative est centrée sur le processus d'apprentissage, par rapport à un modèle plus behavioral, basé sur la maîtrise de compétences. L'équipe a tout d'abord dégagé de ce cadre et de recherches récentes, un certain nombre de principes à partir desquels on pourrait renouveler l'évaluation.

La compréhension

Le stage doit engager de façon active l'étudiante ou l'étudiant dans un processus de compréhension, qui prendra la forme soit d'un monologue métacognitif, soit d'un dialogue parlé entre différents intervenants

tels que éducatrice ou éducateur — étudiante ou étudiant ou encore écrit (le journal-dialogue à deux colonnes). Aussi le stage favorise tous les niveaux d'habiletés cognitives.

L'expérience en laboratoire

Le stage est une expérience d'apprentissage dans laquelle l'échec est considéré comme un moyen tout aussi important que le succès pour acquérir des habiletés. L'expérience en laboratoire permet donc aux stagiaires de prendre des risques, c'est-à-dire de tester des idées inusitées, d'essayer des pratiques éducatives même s'ils ne se sentent pas encore tout à fait compétents, voire de tenter d'instaurer des nouvelles façons de faire dans le milieu de stage. Il est donc primordial de reconnaître que le sujet en formation ne fonctionne pas dans une situation normale, mais dans un milieu expérimental.

L'apprentissage en spirale

Ici, on reconnaît que l'encadrement des stagiaires doit évoluer au cours des quatre années du programme. Au départ, les stagiaires observent, se laissent guider, absorbent. Mais progressivement, ils établissent un certain nombre d'objectifs d'apprentissage, prennent peu à peu des initiatives tout en étant toujours supportés par des professionnelles et des professionnels. En fin de parcours, ils contrôlent une très grande partie du processus.

> L'échec est considéré comme un moyen tout aussi important que le succès pour acquérir des habiletés

Le mentorat

Certaines recherches tendent aussi à indiquer que le sujet en formation semble faire plus de progrès lorsque la supervision de stage se fait sous la forme de mentorat. Le mentor facilite la réflexion métacognitive, encourage les efforts, individualise l'apprentissage, fait office de médiateur, enfin, conseille l'étudiante et l'étudiant tout au long de ses stages.

Ceux-ci s'échelonnent sur quatre ans. Ils permettent l'établissement de liens de confiance entre l'étudiante ou étudiant et la personne chargée de la supervision.

Les entrevues individuelles ou les séminaires par petits groupes

D'autres recherches confirment aussi que les visites de supervision en milieu de stage peuvent être remplacées par des entrevues individuelles ou des séminaires par petits groupes. Ce qui a l'avantage d'être moins menaçant pour l'étudiante ou l'étudiant, de permettre plus d'ouverture à l'autoanalyse et d'offrir un meilleur contexte pour une réflexion métacognitive, compte tenu du recul par rapport à l'expérience.

Les éléments de la nouvelle approche

La progression des objectifs de stages

Au cours des quatre années du programme, l'autosélection des objectifs de stages va en s'accroissant. En première année, les étudiantes et les étudiants apprennent en observant des éducatrices ou éducateurs modèles et s'initient à quelques pratiques dans un milieu très stimulant et compétent. Au cours de la deuxième année, les stagiaires élargissent leurs habilités dans un milieu scolaire et auprès d'une autre population préscolaire. En troisième année, les stages visent à permettre aux étudiantes et aux étudiants de développer des habiletés éducatives pour l'enfance exceptionnelle et pour le travail communautaire. Enfin, après avoir expérimenté différents milieux professionnels, les stagiaires de quatrième année effectuent un stage de leur choix qui est souvent celui où elles ou ils souhaitent éventuellement travailler. Dans certains cas, le stage s'effectue à l'étranger, dans une autre province ou dans les Territoires du Nord-Ouest.

La supervision

Chaque étudiante ou étudiant du programme est supervisé pendant quatre années par le même membre de l'équipe de supervision qui joue le rôle de mentor.

La grille d'évaluation

La grille d'évaluation, appelée *Placement Process Folio* est un outil qui documente le processus d'apprentissage au début, au milieu et en fin de stage. Le même format est utilisé au cours des quatre années d'études conduisant au baccalauréat.

La grille permet d'observer les cinq domaines suivants : *Working With Children, Working With Families, Working With Community, Personnal & Professional Behaviours, Programming.*

Chaque domaine inclut une liste d'objectifs et de tâches qui varient pour chaque année du programme. Selon le principe de la spirale, les objectifs et tâches sont progressivement pris en charge par les étudiantes et étudiants.

Chaque domaine est divisé en trois sous-sections qui reflètent la séquence temporelle : début, milieu et fin du stage.

La dernière page est consacrée au bilan global établi par les trois partenaires du stage. On y consigne aussi les objectifs à réaliser au stage suivant.

L'utilisation de la grille

La grille est utilisée par tous les partenaires du processus et ce, à chaque étape du stage. Ainsi, au début le superviseur de stage et l'étudiante ou l'étudiant définissent les objectifs qui sont ensuite proposés aux éducatrices et éducateurs du milieu de stage. À mi-stage, les objectifs sont autoévalués par l'étudiante ou l'étudiant, puis évalués par l'éducatrice ou l'éducateur de stage. Le même processus

est répété en fin de stage. La séquence se termine par une entrevue superviseur-étudiante ou étudiant.

Bilan

À ce point-ci, on peut dire que le développement d'un nouveau système de stages a été fastidieux, mais pas au-delà des attentes de l'équipe.

L'approche d'évaluation de stages (grille et processus) est valable dans la mesure où son utilisation par tous les intervenants et intervenantes est cohérente.

Pour le moment, nous pensons que l'élément le plus important du système est le mentorat et le suivi au cours des quatre années. C'est ce processus et non pas la grille — toujours imparfaite — qui, en fin de compte, atteste de la compétence de l'étudiante ou de l'étudiant.

L'ÉVALUATION FORMATIVE DES APPRENTISSAGES EN SOINS INFIRMIERS

L'UTILISATION DE LA MÉTHODE RÉCIPROQUE EN SOINS INFIRMIERS, UNE APPROCHE FORMATIVE EN LABORATOIRE

Denyse T. April,
enseignante, Soins infirmiers, Cégep Heritage

Dans le cadre de l'évaluation formative des apprentissages en soins infirmiers, cette présentation portera sur la méthode réciproque ainsi que sur son utilisation dans nos laboratoires de soins infirmiers au Cégep Heritage.

La méthode réciproque fait partie du « Spectrum des styles d'enseignement » introduit par les professeurs Mosston & Ashworth (1990). Ceux-ci classent l'enseignement par catégories, styles ou méthodes. On y retrouve le style autoritaire, le style de pratique, la méthode réciproque d'enseignement, la méthode d'autovérification, et la méthode d'inclusion vs exclusion.

Seules les trois premières catégories vous seront expliquées, les deux autres n'étant pas directement liées à ma présentation.

En décembre 1980, lorsque pour la première fois nous avons pris connaissance de l'utilisation de la méthode réciproque dans un milieu d'enseignement, autre que les soins infirmiers, il nous est apparu bien évident que les principes énoncés pourraient facilement s'appliquer à d'autres domaines et plus particulièrement à celui des laboratoires de soins infirmiers. Nous avons donc décidé d'initier cette pratique dès janvier 1990. Je m'arrêterai brièvement aux performances complexes exigées en soins infirmiers et aux styles d'enseignement usuels pour, dans un second temps, décrire la méthode réciproque et son utilisation au Cégep Heritage.

Introduction

Avant d'entrer dans le vif du sujet, je tiens à vous rappeler que les notions théoriques — présentées par ma collègue, Nicole Tremblay — s'appliquent également au sujet de ma présentation. Je me contenterai donc de situer le contexte.

L'enseignement des soins infirmiers est généralement un enseignement collectif qui impose le même rythme de croisière et le même parcours à tous les élèves d'une classe. Il n'y a pas beaucoup de diversité au cours de l'apprentissage. Ainsi, pour rendre l'expérience plus personnelle et plus humaine, les enseignantes et les enseignants ont souvent recours à des innovations pédagogiques. Dans le cas d'apprentissages reconnus comme étant complexes, Scallon (1988) reconnaît que les démarches instrumentées d'évaluation formative pourront s'avérer utiles. Mais il maintient que l'enseignante ou l'enseignant doit emprunter des avenues ou des stratégies qui sollicitent de plus en plus la participation et même l'engagement personnel des élèves et ce, non seulement pour consolider leurs apprentissages, mais aussi pour en vérifier la qualité. Scallon précise cet aspect en mentionnant que le contexte de l'enseignement collectif, le degré de complexité de certains apprentissages et la perspective d'engager graduellement l'élève dans le suivi de sa propre progression sont les principaux éléments qui expliquent l'importance qui doit être accordée aux démarches instrumentées d'évaluation formative.

1. Les performances complexes en soins infirmiers

Les apprentissages sont reconnus comme étant complexes s'ils s'appuient sur des apprentissages antérieurs. Quand on pense aux soins infirmiers et plus particulièrement à l'apprentissage de la technique du changement du pansement de trachéotomie, l'élève doit en effet appliquer des notions apprises lors d'apprentissages antérieurs comme les principes d'asepsie, la technique de base du maniement des instruments, et le respect des principes de sécurité, c'est-à-dire la vérification de l'ordonnance et l'identification de la personne malade. Le fait même que l'élève doive suivre « un mode d'emploi donné »

apporte des contraintes à sa performance, c'est-à-dire qu'il ne peut faire ce qu'il veut, de la façon qu'il le veut. Ces contraintes lui enlèvent donc une certaine part d'autonomie dans la réalisation de sa production. Scallon avance que l'autonomie recherchée, pour qu'une production soit complexe, est celle où l'élève a la responsabilité de solliciter lui-même ses connaissances et ses habiletés de base et où on lui laisse une certaine marge de manœuvre dans la réalisation de sa production. En fait, ce qui importe peut-être plus que le produit, c'est le processus. Le champ des performances complexes est donc tout processus observable (cheminement, démarche, procédure) ou tout produit tangible — suivi ou réalisé par l'élève dans une situation de relative autonomie — susceptible de présenter des variantes d'une ou d'un élève à un autre — devant être évalué en tenant compte de plusieurs qualités ou dimensions.

2. Les styles d'enseignement usuels

Le style autoritaire

Selon Mosston, l'enseignement est qualifié de traditionnel lorsque l'enseignante ou l'enseignant dicte ou démontre aux élèves la façon correcte de procéder. Ce style de leçon est souvent associé aux cours traditionnels comme ceux de danse ou de piano. Dans ce contexte, l'enseignante ou l'enseignant est au coeur même de l'interaction avec les apprenantes et les apprenants. Lorsqu'on enseigne à un groupe d'élèves par contre, il est souvent très difficile de faire une rétroaction individuelle convenable avec les élèves à cause du tiraillement constant ressenti par l'enseignante ou l'enseignant au sein du groupe. En effet, tous les élèves recherchent simultanément l'attention et la rétroaction de leur prof. L'instructrice ou l'instructeur peut alors décider de répondre aux demandes ou alors de rester bien à l'écart pour observer les interactions pendant la session de pratique.

> L'enseignante ou l'enseignant se doit de communiquer seulement avec l'élève qui fait l'observation

Le style de pratique

Les élèves, jumelés à une ou un partenaire, pratiquent ensemble la technique requise. L'enseignante ou l'enseignant est responsable pour la préparation du contenu du cours ou du laboratoire (en préparant des notes et plans de cours). Par la suite, l'instruction est offerte en utilisant le style autoritaire, c'est-à-dire en démontrant la technique à maîtriser. L'enseignante ou l'enseignant prédétermine les attentes pour le laboratoire de pratique en expliquant son rôle et les choix laissés aux élèves (ex. : le point de départ, la durée, le temps d'arrêt, l'intervalle, etc.). L'instructrice ou l'instructeur s'assure que les élèves ont amplement de temps pour pratiquer. Pendant ce temps, les apprenantes et les apprenants, dispersés dans la salle, pratiquent en groupe, en duo ou seuls.

Dans un tel environnement, l'instructrice ou l'instructeur doit démontrer une certaine mobilité dans la classe pour s'assurer que les élèves restent sur la bonne voie et qu'ils reçoivent des rétroactions fréquentes. Si une telle supervision donne aux élèves la responsabilité de leurs interactions alors qu'ils sont supervisés, il n'en reste pas moins qu'elle est très exigeante pour l'instructrice ou l'instructeur.

La méthode réciproque

Description :

Le rôle des participantes et des participants change de façon significative quand ce style d'instruction est utilisé. Avec cette méthode, chaque élève est jumelé à une observatrice ou un observateur qui offre une rétroaction immédiate plutôt que d'attendre que l'enseignante ou l'enseignant la lui offre plus tard.

L'instructrice ou l'instructeur est quand même responsable de l'enseignement de la matière et de l'établissement des critères de performance. De plus, son rôle est de favoriser l'interaction entre les élèves et de voir à ce qu'existe une bonne communication entre la personne qui apprend et celle qui observe. L'enseignante ou l'enseignant se doit de communiquer seulement avec l'élève qui fait l'observation et non pas avec l'élève qui se pratique. Il faut respecter cette séquence, sinon le but recherché avec l'utilisation de ce style d'interaction est impossible à atteindre parce que le rôle de l'observatrice ou de l'observateur est usurpé. Néanmoins, lorsque l'enseignante ou l'enseignant communique avec l'observatrice ou l'observateur, des questions directes peuvent être posées afin d'améliorer la méthode d'observation (voir la section 3).

Lors de l'utilisation d'un tel scénario, le rôle de l'observatrice ou de l'observateur est de lire avec sa ou son partenaire les critères de performance, d'observer la performance; de comparer la performance avec les critères requis, de déterminer l'exactitude de la performance, de communiquer les résultats à l'apprenante ou l'apprenant durant et après la performance, d'échanger avec l'enseignante ou l'enseignant en tout temps.

Le rôle de l'apprenante ou de l'apprenant est de mettre en pratique la technique requise, de poser des questions si c'est nécessaire, en communiquant seulement avec sa ou son partenaire.

Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant est d'observer s'il y a communication entre les intervenantes et les intervenants, d'intervenir s'il y a conflit à cause de perceptions différentes sur la qualité de la performance, d'insister pour qu'il y ait toujours une rétroaction positive en premier lieu, de rediriger l'interaction de l'apprenante ou de l'apprenant envers sa ou son partenaire plutôt que de réagir directement, et enfin, de donner une rétroaction aux élèves sur la façon dont les rôles ont été assumés.

Les avantages de la méthode réciproque[1]

- Ce style facilite la rétroaction tout en étant moins exigeant pour l'enseignante ou l'enseignant;
- l'élève qui normalement ne recevrait pas de rétroaction positive pour sa performance psychomotrice peut ainsi en recevoir pour son rôle comme observatrice ou observateur;
- ce style facilite «l'internalisation» de la matière;
- ce style facilite l'interaction sociale et favorise la communication;
- ce style responsabilise l'élève;
- la méthode réciproque est appréciée des élèves qui aiment travailler avec une ou un collègue;
- ce style peut servir d'outil pour préciser les interactions en salle de classe;
- la méthode réciproque peut faciliter l'identification de certaines habiletés comme le leadership chez les élèves;
- ce style facilite l'enseignement quand les ressources matérielles sont rares;
- les élèves blessés peuvent tout de même participer à la tâche d'observation.

Les objectifs de la méthode réciproque pour l'élève

- Ce style augmente le niveau de socialisation en apprenant à travailler avec plusieurs personnes;
- l'utilisation d'une rétroaction dite pédagogique permet d'améliorer la rétroaction en général;
- le respect du travail des autres renforce l'acquisition de valeurs humaines;
- ce style permet une plus grande indépendance puisque la pratique peut se faire avec une ou un partenaire sans attendre que l'enseignante ou l'enseignant soit disponible;
- rendu responsable de ses erreurs, l'étudiante ou l'étudiant apprend à utiliser l'autoévaluation.

3. L'utilisation de la méthode réciproque au Cégep Heritage

Scénario d'évaluation

Dans tout laboratoire, il est important de situer le processus d'évaluation par rapport à l'activité présentée. Avec la méthode réciproque, l'enseignante ou l'enseignant doit, au début de chaque cours, annoncer aux élèves que la session de pratique (laboratoire) se déroulera en utilisant la méthode réciproque. L'enseignante ou l'enseignant rappelle aux élèves le processus propre à cette méthode grâce à une illustration de l'interaction (E ‹ › O ‹ › A). Celle-ci peut être déjà illustrée sur un carton ou tracée au tableau à ce moment-là. Par la suite, la ou le prof procède à la démonstration de la technique à faire en utilisant le style autoritaire. Les élèves suivent en lisant le document d'accompagnement points par points. Lorsque la démonstration est terminée, il est important de situer l'interaction qui suivra en déterminant le contexte ou scénario de pratique (par exemple, l'enseignement à une nouvelle maman) et en prédéterminant la durée de la session (15 min.). Par la suite, il est crucial d'accorder quelques minutes pour que les élèves se familiarisent avec la technique avant de former les groupes de travail.

La participation des élèves

Les élèves doivent être attentifs durant la démonstration de la professeure ou du professeur. Un moyen facile de s'en assurer est de leur faire lire chacun des points tour à tour. Ceci semble aussi favoriser le rappel d'apprentissages ultérieurs.

Les élèves, une fois prêts, se regroupent en duo et décident chacune et chacun de leur rôle respectif (O ou A). Chez nous, les regroupements changent fréquemment de façon à ce que toutes et tous les élèves apprennent à travailler efficacement entre eux. Dès que l'apprenante ou l'apprenant (A) a terminé sa pratique, les rôles sont donc renversés et l'observatrice ou l'observateur (O) pratique à son tour. Souvent, l'occasion se prête bien pour que l'observatrice ou l'observateur assume un rôle plus actif soit en prétendant être la cliente ou le client qui reçoit l'enseignement. Ainsi, l'apprenante ou l'apprenant doit enseigner tout en respectant les principes propres à la communication thérapeutique.

> La rétroaction pédagogique sera aussi exempte d'énoncés qui reflètent des jugements de valeurs, des généralités, des ambiguïtés, et des préjugés

La rétroaction, un aspect de l'évaluation

Lorsque la méthode réciproque est introduite en classe pour la première fois, l'enseignante ou l'enseignant présente aux élèves la façon dite pédagogique d'utiliser la rétroaction. Il est impossible d'en faire une présentation complète à ce moment-ci, mais il est quand même bon de rappeler qu'une rétroaction constructive doit être positive en premier lieu, c'est-à-dire qu'il faut mentionner à l'apprenante ou l'apprenant ce qu'il a fait de correct durant sa pratique, et par la suite indiquer quels étaient les éléments négatifs. L'observatrice ou l'observateur ne doit pas hésiter à interrompre la pratique lorsqu'il observe une faute. Il faut seulement qu'il se rappelle de donner une rétroaction positive au départ. Cette façon d'agir renforce les éléments positifs de l'interaction et protège l'apprenante ou l'apprenant contre les effets néfastes souvent associés à la critique négative et constante. Ceci peut paraître, à première vue, très difficile à accomplir, mais avec le temps cette pratique devient de plus en plus facile.

La rétroaction pédagogique sera aussi exempte d'énoncés qui reflètent des jugements de valeurs, des généralités, des ambiguïtés et des préjugés. Elle favorisera plutôt les énoncés neutres, associés directement à l'activité plutôt qu'à la personne. Il en est de même

pour la rétroaction offerte par l'enseignante ou l'enseignant à l'observatrice ou l'observateur. Des énoncés comme (E) « Qu'as-tu observé jusqu'ici? » « Comment va-t-elle ou va-t-il? » « Comment vont les choses? » pourront débuter la rétroaction avec l'observatrice ou l'observateur afin d'entamer le processus. Il sera très important, à la fin de l'interaction, de mentionner à l'élève (O) qu'il a fait du bon travail comme observatrice ou observateur en aidant sa compagne ou son compagnon (A) durant la pratique.

Grille d'évaluation vs liste de pointage

L'utilisation d'un outil de mesure précis est nécessaire pour ce genre de pratique. Je considère qu'il n'est toutefois pas suffisant pour l'observatrice ou l'observateur de vérifier, à l'aide d'une simple liste de pointage, si l'élève (partenaire) a suivi toutes les étapes propres à la technique. En effet, de seulement coter ce qui a été fait ou pas n'apporte rien de formatif au processus d'évaluation de l'élève. L'utilisation d'une grille d'évaluation permet au contraire une évaluation plus formative de l'élève par la qualification de ses actions posées (ex : actions insatisfaisantes ou satisfaisantes). De plus, on réserve dans le document un espace pour ajouter des commentaires ou suggestions.

Lorsque les sessions de pratique sont terminées, les grilles d'évaluation sont finalement revues par l'enseignante ou l'enseignant conjointement avec chaque élève (A). Ensemble, ils reconnaissent les points forts et faibles de leurs actions et établissent des stratégies visant l'amélioration.

Résultats de l'approche

Cette méthode réciproque a certainement libéré les enseignantes et les enseignants des contraintes associées au style de pratique traditionnel. De plus, elle permet d'obtenir une meilleure vision d'ensemble de ce qui se passe simultanément dans tout le laboratoire à cause du genre d'interaction qui s'y produit. L'utilisation de ce style d'enseignement permet aux élèves d'obtenir une rétroaction spontanée (immédiate) qui favorise l'apprentissage. En effet, l'élève participant activement à son évaluation reconnaît ses erreurs et planifie ainsi les activités nécessaires à son progrès.

En préconisant de débuter par une rétroaction positive, la méthode réciproque a influencé la pratique infirmière des élèves. En effet, celles-ci et ceux-ci utilisent maintenant la rétroaction dite pédagogique lorsqu'ils prodiguent, à l'hôpital, un enseignement à la clientèle. Elles ou ils sont moins portés à indiquer à leurs clientes et clients ce qu'ils font de mal, ils soulignent plutôt les aspects positifs. Naturellement, cette approche favorise beaucoup l'apprentissage des personnes de tout âge. L'enseignante ou l'enseignant utilise également ce style d'enseignement en champs cliniques (stages), car il lui permet de superviser un acte infirmier pendant que deux élèves en exécutent un autre ailleurs (en utilisant la méthode réciproque). Cette ouverture du champ de pratique favorise une acquisition plus en profondeur des actes infirmiers.

Conclusion

La méthode réciproque a permis aux élèves moins doués au niveau psychomoteur, celles et ceux qui éprouvent des difficultés à manipuler les instruments ou à se souvenir du déroulement d'une procédure, de mieux réussir dans le rôle de l'observatrice ou de l'observateur. Cela a compensé le manque de rétroaction positive pour leurs performances psychomotrices, qui aurait fini par avoir un effet néfaste sur leur estime de soi. De cette façon, les élèves recevant des rétroactions positives pour leur rôle d'observatrice ou d'observateur continuent à participer à part entière à la session de pratique.

Pour conclure, je peux affirmer que le département de soins infirmiers du Cégep Heritage, adepte de la méthode réciproque d'enseignement depuis janvier 1990, ne retournerait pas à l'utilisation exclusive du style de pratique pour ses laboratoires. Bien au contraire, il vise plutôt à l'amélioration et au perfectionnement de la méthode réciproque.

Notes

1. Cette liste est adaptée de l'atelier donné par Wally Mellor, Faculté d'éducation, Université Queens, Kingston, Ontario, 1988.

Références :

MOSSTON, M. et S. ASHWORTH. *The Spectrum of teaching Style from command to discovery*, New-York, Longman, 1990.

SCALLON, Gérard. *L'évaluation formative, un instrument*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1988.

L'ÉVALUATION FORMATIVE DES APPRENTISSAGES EN SOINS INFIRMIERS

SORTIR DES SENTIERS BATTUS POUR MIEUX ÉVALUER

Marie-Flore Leconte Beauport,
enseignante, Soins infirmiers, Cégep de Drummondville

Les nouvelles tendances pédagogiques obligent l'enseignante et l'enseignant à penser autrement leurs pratiques pédagogiques. Le propos de l'atelier est de rendre compte de l'expérimentation en formation infirmière, d'une stratégie pédagogique visant à optimiser les apprentissages : l'évaluation formative. Ses fondements seront explicités en articulation avec les modalités de régulation interactive. Les étapes précédant la mise en place, les difficultés rencontrées, les améliorations apportées au cours des trois années de mise à l'essai ainsi que les résultats encourageants obtenus par cette pratique seront mentionnés.

Pour une formation de qualité...

Cette nouvelle conception de la formation suppose des stratégies où savoirs et apprentissages constituent deux pôles d'une approche systémique dans laquelle l'évaluation est une étape incontournable. En effet, l'évaluation est un élément majeur de l'éducation et de l'instruction. Qu'elle intervienne comme régulateur en cours de formation, qu'elle soit évoquée pour sanctionner ou pour discriminer, l'évaluation dans ses intentions demeure une recherche de la qualité; un moyen pour optimiser la formation. Elle doit se mettre à la mesure des objectifs réels de la compétence professionnelle. Dans la pratique professionnelle infirmière, l'objectif premier est la qualité. Il demeure inchangé quels que soient la philosophie institutionnelle ou le modèle conceptuel adoptés. Cette intervention formatrice n'est vraiment efficace que lorsque guidée par une relation éducative dans laquelle formatrice ou formateur et sujet en formation réalisent un partenariat qui stimule la prise en charge de sa formation par le sujet en formation.

En apprentissage, à quoi sert en réalité une intervention qui reviendrait à mettre en exergue les lacunes et les manquements alors que la tâche est complétée? Quelle est la vraie portée d'une évaluation qui a lieu à la fin d'une séquence ou d'une période de stage si ce n'est que de situer l'apprenante ou l'apprenant? Ce genre d'intervention n'a pas nécessairement une portée formatrice et ne constitue pas une relation d'aide éducative puisqu'elle prend place hors du processus même d'apprentissage et que l'incitation au changement est extérieure à l'action éducative. C'est plutôt une évaluation en miettes, comme l'exprime Ardoino et Berger (1989). L'évaluation a un impact formatif lorsqu'elle permet au sujet en formation de transférer les acquis. Car il est indispensable d'intégrer les notions théoriques à la pratique. C'est de façon immédiate que l'évaluation doit intervenir et c'est là aussi qu'elle prend l'aspect d'une relation d'aide éducative dynamique.

N'en déplaise à celles et ceux qui dans la formation infirmière persistent à considérer l'évaluation comme un moment extérieur à l'activité éducative, ou qui la réduisent à une compilation de faits ou à un ensemble de jugements touchant la personnalité même de la personne évaluée (Gilly 1986). Le vrai but de l'évaluation, dans un domaine tel que le nôtre où la prise de décisions et la solution des problèmes sont des rôles premiers du professionnel, n'est-ce pas de valoriser la prise en charge de l'apprentissage par la personne évaluée elle-même?

Pour un apprentissage efficace...

L'apprentissage n'est vraiment efficace que s'il est significatif pour l'évaluée ou l'évalué. Penser un mode d'évaluation où le sujet évalué deviendrait le gestionnaire de son évaluation n'est certes pas chose facile. Selon Rogers (1984), pour faciliter l'apprentissage, la formatrice ou le formateur doit être capable d'établir une relation éducative, un climat authentique avec l'apprenante ou

l'apprenant. Il doit être capable de s'effacer pour permettre à l'apprenante ou à l'apprenant de faire ses propres expériences, de gérer son apprentissage de façon à en tirer le maximum de la relation éducative qui se veut dynamique. D'ailleurs, de l'avis de Knox (1982), il faut motiver et encourager les infirmières et les infirmiers à la responsabilité de leur comportement professionnel. Selon Bonniol (1986), c'est celle ou celui qui a fait l'erreur qui est le plus apte à la corriger. D'après Lévesque-Barbes (1987), les résultats d'une étude conduite sur le vécu des infirmières et infirmiers concernant l'autoévaluation se sont révélés encourageants pour la poursuite de cette modalité d'évaluation par les membres de cette profession.

L'occasion de repenser notre mode d'évaluation nous a été donnée lors de la mise en place du nouveau programme de formation initiale en soins infirmiers au collégial. Mais amener les formatrices et formateurs à accepter l'autoévaluation comme modalité d'évaluation dans la formation, n'a pas été sans susciter questionnements et réactions. À l'heure où les institutions sont préoccupées par la qualité totale, les normes et critères de compétence professionnelle en soins infirmiers constituent un profil que la future professionnelle ou futur professionnel ne peut se contenter de maîtriser « quelquefois », « parfois », « souvent », ou « rarement »; car la compétence ne peut souffrir d'à peu près. Par contre, dans le cadre de la formation, l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir être peut s'accommoder de délai en cours d'apprentissage. Cette démarche d'appropriation doit être favorisée par la qualité de la relation éducative qui semble déterminante. Car, comme le conviendrait Winnicot (1971), dans cette relation d'aide éducative, formatrice ou formateur et sujet en formation font partie d'un processus total plus vaste, où chacun d'eux va être « créé » et « trouvé ». La question à poser nous semble toute simple. Elle concerne les attentes envers la profession infirmière dans l'exercice de la fonction de soignant. À notre sens, les réponses les plus appropriées relèvent de la compétence, caractérisée par le savoir; de la sécurité qui caractérise le savoir-faire; et de l'aptitude au changement qui caractérise le savoir être puisque l'apprentissage n'est réel que lorsque le comportement est modifié grâce à une intégration des savoirs. L'autoévaluation devient donc un lieu d'intégration de ces savoirs, savoir-faire et savoir être, elle permet au sujet en formation de décontextualiser les éléments acquis de la situation éducative afin de pouvoir les réutiliser dans une démarche personnelle. Le sujet en formation loin de se comparer à quelqu'un d'autre, compare ses performances en tant qu'engagé dans un projet qu'il veut réussir au mieux.

...Une stratégie nouvelle

Dans le cadre de nos fonctions de formatrices et formateurs, enthousiasmés par l'opportunité de repenser notre approche, nous avons osé délaisser des modes qui nous semblaient périmés pour nous ouvrir à la nouveauté. Cette pratique innovante vise à amener le sujet en formation à se construire des représentations qui favorisent la prise de décision et la résolution de problèmes.

> L'observation formative peut être instrumentée ou purement intuitive, approfondie ou superficielle, délibérée ou accidentelle

Confronter le sujet en formation à la façon dont il apprend, susciter le goût de la recherche autonome, suggérer des actions et des réactions en relation avec des problèmes d'ordre éthique tout en laissant la liberté de choix, provoquer la prise de conscience de ce qui favorise ou bloque ses attitudes, mettre l'accent sur l'importance de l'approche systémique sont autant d'avenues que nous avons utilisées pour amener le sujet en formation à l'engagement et à la responsabilisation sans se sentir jugé. C'est ainsi que nous avons mis en place un dispositif d'évaluation formative dans le cadre de la troisième année de formation initiale.

Six formatrices et formateurs participaient à cet essai. Nous avons essayé d'éviter l'aspect trop formaliste de l'évaluation formative pour n'en garder que l'aspect essentiellement pédagogique selon l'esprit qu'en dégage Perrenoud (1991).

Est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages dans le sens d'un projet éducatif... L'observation formative peut être instrumentée ou purement intuitive, approfondie ou superficielle, délibérée ou accidentelle, quantitative ou qualitative, longue ou brève, originale ou banale, rigoureuse ou approximative, ponctuelle ou systématique. A priori, aucun type d'information n'est exclu, aucune modalité de saisie et de traitement de l'information ne doit être écartée.

Les composantes de notre approche d'évaluation formative

Dans cette nouvelle approche pédagogique, nous avons utilisé au maximum chacune des constituantes de l'activité pédagogique. Ce sont : le plan général d'enseignement et d'apprentissage, des situations variées ou études de cas, le groupe d'élèves, les travaux non notés, les textes d'évaluation et un support récapitulatif : la grille d'autoévaluation.

Le plan d'enseignement et d'apprentissage pour chacune des deux sessions de cours

Le plan d'enseignement et d'apprentissage est constitué du plan général du cours et d'un plan détaillé pour chacune des matières.

Plan général du cours

Ce plan permet à l'élève d'avoir une vision globale du déroulement de la session. Il présente en ce qui a trait au cours lui-même : les objectifs, la démarche pédagogique, les modalités d'évaluation et d'attribution de notes, les échéanciers, la médiagraphie, les exigences des séan-

ces de laboratoire, les modalités des stages cliniques, les normes institutionnelles de régie interne et départementale.

Dès la première rencontre, ce plan est présenté à l'élève qui pourra bâtir son itinéraire en fonction des exigences de la session.

Plan détaillé de chaque matière

Ce plan est remis à l'élève par chacune des enseignantes et chacun des enseignants au moment de débuter son cours, souvent accompagné des notes de cours.

Les situations ou études de cas

Les savoirs qui font l'objet des apprentissages sont organisés autour de situations signifiantes pour l'élève. Le plus souvent, c'est une activité de partenariat. L'élève traite les situations avec l'aide de la formatrice ou du formateur qui interroge, clarifie les concepts et en vérifie la compréhension. La plupart des cas étudiés sont par la suite utilisés pour les tests formatifs et sommatifs.

Le groupe d'élèves

Lors des cours et des séances de laboratoire, la participation du groupe est sollicitée. Les élèves travaillent en duo, en sous-groupes de trois ou quatre, ou alors la classe est divisée en deux grands groupes. Des exposés ou des synthèses suivis des appréciations des membres du groupe prennent place. Un élève désigné peut apporter des éléments complémentaires ou des arguments contraires, ce afin de relancer le débat et provoquer le questionnement.

Les savoirs qui font l'objet des apprentissages sont organisés autour de situations signifiantes pour l'élève

Cette façon de procéder a une valeur diagnostique. Elle permet d'observer l'élève, d'évaluer sa participation, de déceler ses réticences, ses difficultés. L'élève aussi prend conscience de ses forces et de ses limites.

Les cours se terminent par un retour sur l'activité vécue, soit à partir de questions émanant du groupe ou d'une intervention de l'enseignante ou de l'enseignant afin de motiver les participantes et participants à faire une évaluation de la démarche de résolution de problèmes.

Les travaux non notés

Les travaux sont des analyses d'interactions, des plans d'enseignement et des travaux d'intégration. Le but visé est d'amener l'élève à développer une démarche d'autoévaluation et d'autorégulation.

L'analyse d'interaction

À raison d'une fois par semaine, l'analyse d'interaction permet à l'élève de repenser une situation vécue dans la poursuite d'un objectif qu'il a lui-même formulé en rapport avec les besoins d'un individu en l'occurrence « le patient ». Il fait une critique de ses sentiments, de ses besoins, de ses attitudes ainsi que de ceux des partenaires avec lequel ou lesquels il interagit. Cette critique est suivie d'une évaluation de l'atteinte de l'objectif fixé.

Le plan d'enseignement

C'est une initiative de l'élève qui, par la suite, soumet le travail à l'enseignante ou l'enseignant pour appréciation et correction. C'est pour l'élève une autre opportunité d'évaluer ses acquis par le biais d'un enseignement structuré relié à des besoins pertinents.

Le travail d'intégration

En deuxième session, l'élève poursuit les analyses d'interaction, le plan d'enseignement et ajoute deux travaux d'intégration.

Le travail d'intégration fait appel à la créativité de l'élève qui choisit un sujet (non déterminé à l'avance), le plus souvent un problème d'éthique. Les critères de réalisation sont simples, au nombre de quatre, ils sont expliqués à l'élève de façon à ce qu'il arrive à se les approprier. Ces travaux d'intégration sont orientés vers la résolution de problèmes et la prise de décision. Les corrections du premier travail servent de régulations pour la réalisation du second travail.

Les modalités d'évaluation : évaluation formative et sommative

Les tests formatifs

Chaque matière ou partie de matière fait l'objet de tests objectifs, à complexité progressive pour éviter la simple restitution. La matière sur laquelle porte le test est délimitée au départ. L'élève est mis dans une situation identique à celle qu'il vivra lors du contrôle sommatif. Les différences sont que d'une part aucune note n'est attribuée à ces tests, d'autre part l'élève les corrige lui-même. Par la suite, l'enseignante ou l'enseignant revoit avec l'élève toutes les réponses suggérées en vérifiant si l'élève a bien compris pourquoi telle réponse était réputée bonne et telle autre non applicable dans le contexte présenté.

Le fait pour l'élève de vivre ce genre d'expérience trois ou quatre fois avant les tests sommatifs lui permet de développer l'anticipation. C'est aussi une piste réaliste pour l'élève qui peut travailler à corriger ses lacunes.

Un support récapitulatif : la grille d'autoévaluation

Les objectifs généraux visés par cette approche évaluative rejoignent ceux de l'évaluation formative :

— dédramatiser l'erreur en l'utilisant;
— aider à progresser du jamais au toujours;
— favoriser la régulation des apprentissages.

En guise d'objectifs terminaux, et c'est là surtout l'originalité de notre approche, nous nous sommes contentés de trois variables lesquelles représentent la

base même de l'aptitude à exercer la profession d'infirmière ou d'infirmier : la compétence, la sécurité et l'aptitude au changement et ce, dans une vision globale. La compétence qui s'appuie sur les cinq fils conducteurs du programme de formation et définit les savoirs notionnels à maîtriser; la sécurité dont les indicateurs nomment les comportements caractérisant le savoir-faire professionnel; et l'aptitude au changement dont les indicateurs traduisent le savoir être souhaité chez la professionnelle ou le professionnel en soins infirmiers.

Si la compétence et la sécurité représentent des attentes à court terme dans la formation, l'aptitude au changement réfère à des objectifs dont l'atteinte dépasse le court terme d'une session d'apprentissage, car c'est par cette dimension que le sujet en formation se projette et expérimente l'actualisation du soi professionnel.

Modalités de gérance de la grille d'autoévaluation

Bien que le sujet en formation soit seul responsable de la gestion de l'autoévaluation, la formatrice ou le formateur se réserve le droit de regard qui n'est rien d'autre qu'une façon d'amener le sujet en formation à trouver un équilibre dans sa propre perception de lui-même et celle que la formatrice ou le formateur peut s'être construite au fil de la relation éducative. La participation de la formatrice ou du formateur pour une évaluation efficace nécessite une vision élargie aussi bien des stratégies d'évaluation que de l'évaluation elle-même comme étant une recherche de la qualité.

L'utilisation de la grille d'évaluation est effective dès la première journée de la session d'apprentissage. Pour chaque semaine d'activité, que ce soit en cours théoriques, en laboratoires d'expérimentation ou en stages en milieu clinique, le sujet en formation suit la progression qualitative de ses apprentissages en interprétant la constance du jamais au toujours. Ce mode d'interprétation a été retenu parce que nous estimons que les comportements attendus en formation traduisent le profil de la professionnelle ou du professionnel en soins infirmiers, lequel ne peut souffrir de rabais ou de réduction.

Au lieu de contrôler ou de comparer le rendement des sujets en formation entre eux, cette approche évaluative prend une orientation plutôt formative. Elle oblige l'utilisatrice ou l'utilisateur à comparer ses propres performances puisque n'est sensé réussir la session que le sujet qui atteint le souvent ou le toujours avec une certaine permanence.

Les objectifs terminaux visés par cette évaluation sont :

Pour la compétence

Connaissance de la personne :
- Identifie avec pertinence des problèmes prioritaires de santé.
- Formule avec précision des diagnostics infirmiers.

Démarche de soins :
- Intègre complètement les 5 étapes de la démarche de soins.
- Planifie des soins adaptés à l'individu et au contexte.
- Fait des interventions congruentes à la démarche de mise en place.
- Évalue régulièrement l'efficacité de la démarche de soins.

Communication :
- Applique de façon continue une relation d'aide thérapeutique significative.
- Transmet avec clarté les données relatives à la relation d'aide vécue.
- Donne une rétroaction pertinente au vécu de la relation d'aide thérapeutique.

Engagement professionnel :
- Reconnaît ses limites sans ambiguité.
- S'adapte délibérément aux exigences du milieu, de la formation et de la profession.
- Coordonne quotidiennement son action en tenant compte de son rôle dans l'équipe multidisciplinaire.

Actualisation de soi :
- Se réfère aux objectifs.

L'utilisation de la grille d'évaluation est effective dès la première journée de la session d'apprentissage

Pour la sécurité

Prise de décisions :
- Décide de façon autonome d'appliquer la démarche de soins.
- Aborde avec contrôle émotif les situations imprévues.
- Respecte l'autre inconditionnellement dans ce qu'il vit.

Responsabilité :
- Respecte la régulation en ce qui concerne : les soins à donner, les travaux, les rétroactions.
- Applique avec assurance les soins à donner.
- Agit avec précision dans ses gestes.
- Justifie l'utilisation rationnelle d'attitudes acquises.
- Manifeste de l'objectivité lors de discussions sur des conflits de valeur.
- Manifeste une attitude de participation lors des échanges de groupe.
- Utilise avec discernement ses acquis et son sens critique.
- Partage spontanément ses connaissances avec ses membres du groupe.

Pour l'aptitude au changement
- Modifie ses comportements dans la relation d'aide en respectant la réalité du ici et maintenant.
- Accepte de façon positive les critiques.
- Discute objectivement de ses points de vue.
- Utilise délibérément les nouvelles directives.
- Vérifie spontanément ses interrogations.
- Démontre de l'ouverture à rajuster son approche après évaluation.
- Justifie objectivement l'utilisation de qualités acti-

ves.

— Favorise volontairement les situations pour créer une relation interpersonnelle tant avec l'équipe qu'avec la patiente ou le patient.
— Exprime avec aisance ses propres émotions.
— S'autoévalue avec objectivité.
— Démontre concrètement son intérêt de se mettre en projet.

Méthodologie de l'expérimentation

La mise en place de cette grille d'évaluation n'a pas été faite de façon aléatoire. Puisque notre objectif était l'optimisation de la formation par le biais de l'évaluation, il nous a semblé important d'une part de privilégier les fils conducteurs de la formation dans l'optique des normes et critères de compétence professionnelle; et, d'autre part, nous avons tenu à interroger des formatrices et des formateurs en soins infirmiers.

Trois étapes ont marqué notre démarche. La première, qui consistait en l'interpellation des formatrices et formateurs par le biais d'un questionnaire semi-directif et le traitement de situations d'évaluation, nous a permis de cerner les représentations que véhiculaient les formatrices et formateurs par rapport à l'évaluation.

À partir de ces informations, les objectifs ainsi que les critères d'évaluation sont mis en place. Nous avons décidé d'utiliser la grille d'évaluation pendant deux sessions consécutives et nous avons demandé aux utilisatrices et utilisateurs de nous faire part de leurs commentaires au terme de chacune des sessions. Ceci nous a permis d'apporter des rectifications quant à la précision et à l'utilité de certains termes.

La seconde étape, un an après l'utilisation pendant deux sessions consécutives, a entraîné des modifications à la présentation de l'instrument. Nous avons demandé aux élèves qui ont eu à gérer l'évaluation de nous faire part de leurs réactions. Loin d'être négatives, elles s'apparentaient à des remarques du genre « pourquoi n'a-t-on pas eu ce genre d'évaluation plus tôt? »; « on est bien moins stressé »; « au moins, on sait qu'on peut se tromper ». Il faut dire en passant que nous avons aussi pris en compte d'autres commentaires provenant de la part de collègues qui, par ricochet, ont eu vent de l'existence de cette grille.

Quant à la troisième étape, elle a été réalisée après la deuxième année d'utilisation de la grille, soit un an après la première étape, question de valider les réactions obtenues antérieurement. Par voie d'un questionnaire bâti par des collègues dont quatre d'entre elles utilisaient la grille, les élèves ont eu à se prononcer sur la pertinence et l'acceptation de l'instrument. Cette étape était importante pour décider de l'adoption ou non de la grille d'autoévaluation formative. Nous vous livrons les questions ainsi que les résultats obtenus.

Des vingt-six questionnaires analysés, les résultats se lisent comme suit

	Désaccord	Accord
1. Présentation de la grille		
Agréable	8	18
Aérée	10	16
Facilité de la lecture	6	20
Lisibilité des caractères	4	22
Suffisance de l'espace pour l'évaluation formative	12	14
Suffisance de l'espace pour l'évaluation sommative	12	13
Ordonnée	3	21
Acceptation d'un mode unique d'évaluation	6	16
2. Utilisation de la grille		
Clarté	12	14
Précision	13	11
Suffisance du temps de traitement de la grille	0	25
3. Contenu de la grille		
Compréhension des énoncés	11	15
Adéquation des énoncés	3	23
Clarté des objectifs	9	17
Congruence des objectifs avec ceux du plan de cours	3	23
Facilité pour évaluer les habiletés	9	17
Facilité pour évaluer les attitudes	5	20
Facilité pour se situer dans les apprentissages	8	18
Facilité pour s'autoévaluer	8	18
Pertinence pour l'évaluation	6	20
4. Attitudes des utilisateurs de la grille		
Habileté à l'autoévaluation	6	20
Perception de l'évaluation comme élément de connaissance	3	21
Réceptivité à être évalué	1	24
Capacité d'objectivité dans l'autoévaluation	3	23
Attention à chacun des énoncés	2	24
Attitude consciencieuse face à chacun des énoncés	3	22
Adaptation au modèle d'évaluation	3	23
Sentiment de respect lors de l'évaluation	4	22
Liberté d'expression lors de l'évaluation	3	22

À propos des résultats

Ce questionnaire interpellait les répondantes et répondants d'une part, sur l'instrument lui-même, à savoir : la présentation, l'utilisation, le contenu; d'autre part, sur leurs attitudes lors de l'utilisation de l'instrument.

À partir de ces résultats, nous avons opté pour l'utilisation de la grille d'autoévaluation formative. Les mêmes grands thèmes prévalent pour l'évaluation sommative. L'ajustement majeur apporté est l'adjonction d'espace pour permettre aux formatrices et formateurs d'inscrire des remarques référant aux objectifs et aux critères évalués contenus dans la grille.

Les remarques de la part des formatrices et formateurs varient d'une personne à l'autre. Des dix formatrices et formateurs qui utilisent ou ont utilisé la grille d'évaluation, trois remarques ont été retenues.

Une formatrice estime que l'utilisation de cette grille d'évaluation lui a facilité une prise de décision dans les cas problèmes. Une autre formatrice qui avait à justifier l'échec d'une élève a jugé plus facile de réécrire des faits détaillés plutôt que de traduire les comportements et la globalité selon l'esprit de la grille d'évaluation. Une formatrice qui n'a utilisé la grille d'autoévaluation qu'une seule session se dit en désaccord avec l'échelle de progression du jamais au toujours.

Conclusion

L'utilisation de cette grille d'autoévaluation formative par les formatrices et formateurs et les

sujets nous a placés devant certaines évidences : la nécessité de former les élèves à l'autoévaluation et la prégnance de l'obligation à une remise en question continue pour le formateur qui utilise cette grille lors de la coévaluation.

Cette recherche constante de la qualité nécessite des conditions de réalisation lesquelles se révèlent indispensables à la réussite : une latitude qui permette d'initier et de mener à bien les régulations interactives formatives, une participation, une transparence, une lucidité, une mise en projet de développement personnel de la part de la formatrice ou du formateur. Car, les réalisations du sujet en formation n'ont de sens que par rapport aux pratiques évaluatives de la formatrice ou du formateur.

Nous sommes, bien sûr, tout à fait conscients que cette grille d'autoévaluation est une initiative parmi d'autres possibles. Étant au service de l'évaluation, elle ne saurait être parfaite. Cependant, nous pensons qu'il faut parfois sortir des sentiers battus et que ce genre de démarche dans une profession aussi dynamique que la profession infirmière ne peut qu'être payante puisque suscitée par une recherche de la qualité.

Car, pour ne pas rester au niveau d'une mode d'époque, la recherche de la qualité doit se traduire par des stratégies concrètes et réalisables.

Références

ARDOINO, J. et G. BERGER. *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*, ANDSHA-Matrice, 1989.

BONNIOL, J. J. *Recherche et formation pour une problématique de l'évaluation formative*, in DeKetele, J.-M. (Éd.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1986.

GILLY, M. *L'élève vu par le maître* in Deketele, 1986.

KNOX, J.L. et R.C. MACKAY. « Performance appraisal for Community Health nurses through self-appraisal and Goal Selling », *Nursing papers/perspectives in Nursing*, vol. 14, n° 3, 1982, p. 17-30.

LÉVESQUE-BARBES, H. « L'autoévaluation. Ce qu'en ont dit les infirmières », *Nursing Québec*, vol. 7, n° 6, nov.-déc. 1987, p. 70-73.

PERRENOUD, P. *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative*. Mesure et évaluation en éducation, vol. 13, n° 4, 1991, 498 p.

ROGERS, C. *Liberté pour apprendre*, E. Dunod, Paris, 1984.

WINNICOT, D.E. *La consultation thérapeutique et l'enfant*, (préface). Éd. Gallimard, 1971.

L'ÉVALUATION FORMATIVE DES APPRENTISSAGES EN SOINS INFIRMIERS

QU'EN EST-IL ALORS DES ENSEIGNEMENTS THÉORIQUES?

Nicole Tremblay,
enseignante, Soins infirmiers, Cégep de Jonquière

Notes rédigées par S. Tischer d'après l'enregistrement de l'exposé de Nicole Tremblay

À petits pas... À petits pas... À petits pas... Voici une expression qui définit bien la démarche d'évaluation formative des apprentissages.

Alors que l'évaluation formative semble aller de soi lors des stages en soins infirmiers, elle n'est pas toujours aussi tangible dans le cadre de l'enseignement théorique. C'est justement de l'évaluation formative dans l'enseignement théorique en soins infirmiers que je voudrais vous parler.

Arrêtons-nous tout d'abord au concept de l'évaluation formative. La définition que j'ai retenue est celle de Gérard Scallon :

« Processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter des améliorations ou des correctifs appropriés. »

Quelles sont les caractéristiques essentielles d'une évaluation formative des apprentissages?

L'évaluation formative présente une certaine continuité ou régularité. Elle a comme but d'assurer la progression de l'apprentissage et elle sert aussi à identifier des ajustements appropriés à la démarche d'apprentissage ou aux stratégies d'enseignement.

Les clés du succès d'un telle démarche sont les règles d'application suivantes :

Avant un enseignement, vérifier si les bases nécessaires — intérêts, attitudes, connaissances, habiletés — sont présentes. Pendant et après une intervention, vérifier si les objectifs sont atteints (s'attarder aux démarches utilisées pour apprendre ou au comportement final). Et finalement, remédier aux lacunes identifiées ou proposer des activités d'enrichissement.

L'évaluation formative des apprentissages a donc une fonction de régulation puisqu'elle permet de faire coïncider les caractéristiques des élèves (connaissances, stratégies, intérêts) et les caractéristiques de l'enseignement (objectifs poursuivis, exercices, etc.) et ce, en fournissant le plus possible une rétroaction immédiate et fréquente pendant la période d'enseignement. Dans l'évaluation formative, la rétroaction a un rôle central pour favoriser les apprentissages.

Certains exercices favorisent l'évaluation formative des apprentissages

Pour faire le point sur les apprentissages réalisés, on peut, entre autres, écrire une synthèse personnelle des notions vues en classe, identifier des mots clés dans un exposé, noter les notions non comprises et formuler des questions que l'exposé a suscitées. On peut également essayer de résumer en une seule phrase ce que l'enseignante ou l'enseignant a exposé pendant le cours (sous la forme de : qui fait quoi? à qui ou à quoi? comment? quand? où? et pourquoi?).

Avant une évaluation sommative, l'exercice *je n'ai pas compris...je t'explique* est particulièrement utile. Il permet à l'élève d'identifier une notion mal comprise et d'expliquer par écrit les difficultés rencontrées... et à une ou à un autre élève de lui répondre.

On peut aussi utiliser avec profit la schématisation de concepts, le dialogue inventé qui reflète une situation de travail réel, des exercices avec logiciels, des auto-tests.

La démarche dynamique d'évaluation formative des apprentissages requiert un certain nombre d'étapes : il faut d'abord en annoncer l'intention (qui correspond à l'objectif de l'apprentissage visé), définir la mesure

(quoi? comment? critères d'interprétation?), porter un jugement sur la progression ou les apprentissages réalisés, au moyen des diverses informations recueillies, puis prendre une décision afin d'ajuster soit la démarche de l'élève, soit l'enseignement donné.

S'il est vrai que tout le monde fait de l'évaluation formative, la difficulté réside dans le « comment la fait-on? » et « comment la définit-on? » dans les plans de cours par exemple.

Voici deux exemples qui illustreront la démarche appliquée aux cours théoriques en soins infirmiers. Le premier exemple présente une vue d'ensemble d'une séquence d'évaluation. Le deuxième exemple présente une démarche évaluative dans une approche formative.

1er exemple
Vue d'ensemble d'une séquence d'évaluation
(correspond à 12 heures de cours)

Objectifs spécifiques	Stratégies d'évaluation formative	Évaluation sommative
Unité 1 : **Objectif général :** Connaissance de la personne : conception explicite des soins infirmiers. Comprendre la conception explicite de Virginia Henderson et particulièrement le concept de dépendance.		
1- Prendre conscience de la perception actuelle de ce qu'est « être infirmière ou infirmier » 2- Réviser globalement la C.E.S.I. de Virginia Henderson. 3- Identifier, pour chacun des 14 besoins fondamentaux, les manifestations de dépendance liées aux sources de difficulté.	— Exercice individuel (conception du rôle). — Rétroaction collective en classe. — Exercice individuel (modèle conceptuel). — Correction par la professeure ou le professeur et commentaires écrits. — Retour collectif en classe. — Exercice individuel ou en équipe (manifestations). — Correction par la professeure ou le professeur et communication écrite.	Examen écrit (14 points)
Unité 2 : **Objectif général :** Acquérir le processus d'analyse et interprétation des données : diagnostic infirmier.		
1- Expliquer la deuxième étape de la démarche de soins. Analyse et interprétation des données.	— Exercices collectifs en classe portant sur chacune des étapes du processus d'analyse et interprétation des données. — Analyse individuelle du processus d'analyse et interprétation des données. — Rétroaction individuelle et collective.	Examen

2e exemple
Démarche évaluative dans une approche formative

Sujet : 2e étape du processus de la démarche de soins : analyse et interprétation des données.

Intention

Vérifier chez l'élève la maîtrise du processus d'analyse et d'interprétation des données.

Mesure

Quoi : Les étapes du processus.

Analyser des données :	— Classer les manifestations d'indépendance et les manifestations de dépendance pour chacun des besoins fondamentaux.
	— Regrouper les manifestations de dépendance pour chacun des besoins.
	— Établir des liens entre les manifestations.
	— Identifier les problèmes de dépendance.
Interpréter des données :	— Inscrire la source de difficulté pour chacun des problèmes de dépendance.
Organiser des données :	— Écrire le diagnostic infirmier selon les critères : problème de dépendance relié à la source de difficulté.
	— Choisir un ordre de priorité dans le choix des diagnostics infirmiers avec sa cliente ou son client.

Comment : Grille d'autoévaluation — À partir de deux collectes de données chez deux clients différents, l'élève effectue les étapes à suivre pour réaliser l'analyse et l'interprétation des données et procède à l'autoévaluation de sa démarche.

Critères d'interprétation :

Individuellement :	— Relevé des étapes qui ont posé problème après chaque cas.
	— Intervention pour chaque étape.
Collectivement :	— Nombre d'élèves, par étape, qui ont posé problème.

Jugement

Individuellement :	— Analyse de leur démarche à l'aide d'une grille rétroactive.
Collectivement :	— Vérification des résultats de tous les élèves.
	— Résultats des étapes non comprises (exemple : 75 % des élèves bloquent au niveau d'établir des liens entre les manifestations).

Décision

Individuellement :	— Expliquer l'étape non comprise.
	— Retourner à la lecture de cette étape.
Collectivement :	— Renforcer l'explication de l'étape non comprise.
	— Poursuivre par d'autres exemples.

ASSESSMENT: THE HORSE THAT PULLS THE CART OF LEARNING

Helena Dedic,
teacher, Physics, Vanier College

Steve Rosenfield,
teacher, Mathematics, Vanier College

As the title suggests, the presenters of this workshop believe that students expend energy in a manner corresponding to their belief about what will produce gains in evaluation. Bluntly stated, what's on the exam is what is important. Any objective we wish our students to work towards but do not clearly incorporate into our assessment will be neither believed nor acted upon by our students. Consequently, assessment is the most crucial factor guiding student behaviour and achievement. In addition, research shows that teachers themselves are affected in a similar manner, i.e. the assessment of our students guides us in what we choose to teach and how we choose to teach it. In what follows we use examples to demonstrate how some messages are inherent in different assessment schemes and discuss how these may match or mismatch our objectives.

We begin by reviewing the usual understanding of evaluation from the perspective of in-classroom practice. Evaluation is usually classified into one of three types, based on the objective or use that the results will be put to: summative evaluation assesses student learning of class material for the purpose of allowing the teacher to assign a grade; formative evaluation provides both student and teacher with feedback so that both can modify their approaches; diagnostic evaluation is most frequently used to identify students at risk, but it can also be seen as an attempt to identify the cause(s) of difficulties. (If the terms "summative" and "formative" sound familiar it may be in the ongoing context of struggles between administrations and unions concerning faculty evaluation.)

Summative evaluation is a tool of "educational systems", and is used to measure both the quality of the "product" and subsequently the quality of the system that produces that product. This is not inherently bad. Difficulties lie in what we choose to evaluate, how we carry out the evaluation, and how well those choices serve the uses subsequently made of an evaluation. These are always major problems of "quality control systems." For example, the USSR boasted of having the best health care system in the world. This boast was based on the measurement of health care based on a single number, the number of hospitals beds *per capita*. What they never mentioned was that many of their hospitals lacked running water, drugs, and basic medical equipment; that their populace had increasing infant mortality rates and a decreasing life expectancy. Education is just as complex as health care, and no single type of measurement nor single instance of measurement can properly measure its quality. Hence, it would be a grand folly, on the same scale as the boast of the USSR, to use a single multiple-choice type of test or questionnaire to evaluate our students or us as teachers or our discipline or a Cegep itself.

The danger lies in societal pressures to look for simple solutions to complex problems. This is often coupled with nostalgia for the "good old days." The philosophical roots for this kind of simplistic thinking lie in the North-American business world and the world of bureaucrats. First, businessmen/bureaucrats live in a world of quarterly reports/between elections. Second, they insist upon systems that exert top-down control. Thus, they want measures which are easy to carry out; are inexpensive; are familiar; facilitate the ranking of students; make "standards" easy to define; have high reliability; have high internal validity; and follow a short term perspective. Multiple-choice tests satisfy the above criteria. However, such tests only truly test the recognition of correct answers. Further, in practice multiple-choice tests either consider problems of low complexity or have low ability to diagnose student deficiencies.

L'ÉVALUATION ÉVALUÉE

On the other hand, portfolios or essay-type exams are expensive to grade; are not familiar; do not facilitate the ranking of students; make the definition of "standards" difficult; have low reliability; and, have low internal validity. However, such vehicles can test more complex problems but may test recall of rehearsed procedures instead of "understanding." Unfortunately, we feel the chances are that if the Quebec government decides to implement a system of provincial exams, they will choose to follow the familiar multiple-choice route.

Note that Dany Laveault (1993) envisages provincial exams as "leaving teachers completely free to choose their pedagogical means" but "proposes to limit their margin of manoeuvre in the area of objectives and pedagogical requirements." Further, teachers will thus "be a kind of trainer and guide, and evaluation (by teachers) will have a formative rather than summative role." Despite this assertion that provincial exams thus offer pedagogical freedom and will be a positive influence on teacher roles, one should note carefully results of Davaud and Cardinet (1992) and cited by M. Laveault in the very same article. These authors have shown "how uniform exam policies in the Geneva canton had a direct influence on teaching practices. When the Geneva canton went from multiple choice tests to portfolio-type work in the case of geography exams, teachers completely reoriented their teaching, notably by favouring such learning objectives as comprehension and integration of the subject matter." Thus, summative evaluation by the state did not seem to leave these teachers much pedagogical freedom. It is simplistic to believe that pedagogical means are independent of learning objectives, rather, it is likely that the objectives in essence dictate the means. Further, note that while we may find exciting the change cited in the Geneva canton, the system that we are most likely to end up with is what the canton changed from, not to.

Having the student play a role traditionally belonging to the teacher of textbook broadens the student's point of view of the subject

Unless the only work submitted by students in your course is a single final exam, you are carrying out formative evaluation by default. Homework assignments that are corrected and returned, mid-term tests, lab reports, etc. are used by students to gauge whether or not they are "succeeding" in your course. They use such instruments to decide what and how to study for your course. It is important to note that the feedback can travel in two directions. A teacher can choose to modify her or his approach based on information received when grading student work. We should note that the formative nature of some of the evaluation that we carry out may not be by design, but rather an accidental byproduct of what is intended to be summative evaluation.

Diagnostic evaluation could be useful but does not seem to be carried out very frequently. Where we do see this kind of evaluation it is most typically carried out to stream students rather than to help individual students to identify specific weaknesses and prescribe corresponding remediation.

Although the words "assessment" and "evaluation" are often used synonymously, we choose to distinguish between the two on the basis of the following characteristics: dynamic vs. static; holistic vs. partial; and internal vs. external. First, whatever the vehicle used for assessing/evaluating, we must recognize that any single use is a snapshot in time. If we make a specific effort to link multiple instances we can in effect create a moving picture of growth (or lack thereof). For example, one can link three term tests by increasing the complexity of problems posed or by testing the same topic in increasingly greater depth. Second, if we use a variety of measures, each of which provides a snapshot from a different perspective, the combination can be used to generate a more three-dimensional image. For example, when setting and grading a series of term tests, each test can combine different measures. That is, in addition to the usual content testing, we can assign a component of the test grade to the student's demonstration of increased ability to deal with complexity, depth of understanding in a specific topic, and knowledge of the relationships between topics. Further, the weight of these components can be varied as the term progresses. Third, an important goal of assessment should be to help wean students from their reliance on the teacher (the back of the textbook, etc.) and instead empower them through the development of self-monitoring and self-assessing capabilities. For example, it is quite instructive (to both student and teacher) to work on student formulation of "good" questions. Having the student play a role traditionally belonging to the teacher or textbook broadens the student's point of view of the subject.

Thus, you can see that we are choosing to use the term assessment to describe a complex evaluation process that we hope involves multiple instances of multiple measures and provides detailed feedback to the students. Clearly it has a focus on formative issues and the provision of diagnostic feedback to both teacher and student.

At this point we wish to outline our main thesis:

1. Students match their effort to the success they believe that the effort will win in evaluation. In doing so they follow a general rule of human behaviour: maximize the ratio of expected results over effort expended.
2. Student beliefs about the importance of class material are primarily based upon expectation of summative evaluation. Bluntly stated, what is expected to be (or past experience has shown will be) on the exam is what is important. As B. S. Bloom (et al) point out (1981) "Objectives that really matter are those implicitly embedded in tests on which their grades are based."
3. If we as teachers hope to send a message and it is not confirmed by the evaluation technique, then it is not

likely to be believed and hence will not be acted upon by the majority of students.

4. Consequently, evaluation/assessment is the most crucial factor affecting student behaviour and achievement.
5. Symmetrically, evaluation/assessment is a crucial factor affecting teacher behaviour. "Unmeasured outcomes often go untaught," says Frederiksen (1984).

Since our central thesis is that, whether we intend it or not, our tests and exams send messages to our students about what and how they should work in our courses, the logical consequences are as follows: first, we need to think carefully about what messages we want to send to our students; second, we must design our assessment so that it sends those messages, and no unintentional and contradictory ones. Let us begin this process by examining the messages most of us wish to send to our students. In advance, we wish to point out that we have not listed the messages in order of importance.

To begin with, there are standard messages that we all intend to send to our students concerning our specific discipline (subject mastery): we want you to understand the principles of our subject; we want you to appreciate the structure and beauty of our subject; we want you to achieve certain required skills in our subject. Since these are fairly standard we do not seek to amplify upon them.

Second, we wish students to connect our subject to the real world around them and to their present and future lives (subject relevance): we want you to see the relevance of our subject to your life. Some examples of this kind of "connecting" would be useful. One comes from *Physics Teacher*. A man observed in the newspaper that sunrise the following day would be at a certain time. He happened to be up before sunrise and noticed that sunrise was in fact 11 minutes later than the predicted time. He surmised that the difference was due to mountains in the East and used the length of the time discrepancy to estimate the height of the mountains. He was pleased to subsequently discover that his estimate of height was quite accurate. As another example, I was wandering through a mall and saw a demonstration of QwikSilver (you may have seen the commercial on T.V.). Since I do not subscribe to magic, I was curious to uncover the chemical principles involved in the process. What was the "magic" plate made of and how does the silver become untarnished? Open-ended problems should be a simulation of such observations, and the solution should help students to make the link between the subject of the course and the real world, and hence develop a better understanding of the subject.

Third, especially in a society where the only thing about the future that seems to be clear is that change is rapid and the ability to adapt to change will be invaluable (ability to learn): we want you to learn how to learn any subject that you choose.

If we are agreed on the value of these messages, then the question becomes one of how we can insure that these messages are sent. The table below outlines how these messages can be seen to intersect with types of assessment.

Looking over our own old term tests and exams we found that they focused on one part of the upper left square

Desired Characteristics of Assessment

Messages	Summative	Formative & Diagnostic
Subject Mastery	change from testing mostly skills to include testing of structure and the understanding of principles	+ use structured feedback and public assessment criteria
Subject Relevance	provide open ended problems or request student formulation of problems based on their own experience	+ use structured feedback and public assessment criteria
Ability to Learn	provide opportunities to demonstrate independent learning	+ use student self-assessment and contrast it with teacher assessment

in the table (summative testing of skill mastery). Our goal is to use a variety of measures for each course so that we incorporate all squares.

Note that providing open-ended problems (see exercise 2 below) and making public the assessment criteria can be contradictory. The purpose of open-ended problems is to offer the students freedom to explore and to demonstrate a variety of ideas, talents, skills, etc. By making public the assessment criteria we wish to provide structure to the task at hand. One must be careful to make the structure flexible enough so that it does not imprison the freedom of exploration. Also, if we are to foster the habit of self-assessment among students it is important that they be provided with many situations that are non-judgemental; and that review and self-analysis be encouraged.

At this point we wish to offer two examples of assessment/evaluation to provide a focus for your thoughts concerning all of the ideas mentioned above. These two examples are naturally quite extreme and intended to be evocative of particular reactions. We note that when these exercises were carried out at the workshop they were deliberately time-limited. We suggest that you follow the time directions scrupulously.

Exercise 1:

Please take two minutes to read the following story (a paraphrase from *A Tangled Tale* by Lewis Carrol).

Two knights were staying at an inn at the foot of a mountain. They left the inn and climbed up the mountain at a steady pace. Reaching the peak, without pause, they turned and descended back to the inn, again at a steady pace.

Please allow yourself four minutes to answer

questions 1)-3) below. You may reread the story as needed. Note that each problem is separate and so you must not mix information between them.

1) The knights walked uphill at a pace of 4 mph. The total trip was 12 miles. How long did it take them to reach the peak?
a) 1/3 hr. b) 3 hr. c) 2/3 hr. d) 3/2 hr. e) 48 hr. f) 24 hr.

2) The knights walked downhill at a pace of 9 mph. The downhill trip took 2 hours. How long was the total trip?
a) 18 mi. b) 36 mi. c) 9/2 mi. d) 9 mi. e) 2/9 mi. f) 4/9 mi.

3) The knights walked uphill at a pace of 3 mph and downhill at a pace of 6 mph. What was the average speed of the trip?
a) 3 mph b) 3.5 mph c) 4 mph d) 4.5 mph e) 5 mph f) 5.5 mph

When you have finished (or run out of time) please answer the questions A)-D) below. These should help you to determine how this "test" fits our description of "assessment."

A) How many "right answers" did you get? (The correct answers are 1) d; 2) b; 3) c.

B) Do you feel that a "teacher" would get a good idea of your understanding and capabilities from this test? Would this test encourage or discourage you?

C) What steps/strategies did you use to answer 1-3?

D) Assume that you are preparing for this kind of test. Would it be more useful to rehearse many similar problems or to explore story situations and think deeply about such stories and potential mathematical problems based upon them?

Exercise 2:

Now, please take one minute to reread the story (a paraphrase from *A Tangled Tale* by Lewis Carrol).

Two knights were staying at an inn at the foot of a mountain. They left the inn and climbed up the mountain at a steady pace. Reaching the peak, without pause, they turned and descended back to the inn, again at a steady pace.

Please allow yourself four minutes to answer questions 1 and 2 below. You may reread the story as needed.

1) Create a question related to this story situation. Your question should be such that it can be solved using a mathematical model involving one or more equations.

2) Outline the information needed to answer your question and the solution path you would then use to solve the question.

When you have finished (or run out of time) please answer the questions A to D below. These should help you to determine how this "test" fits our description of "assessment."

A) Did you get this question "right"?

B) Do you feel that a "teacher" would get a good idea of your understanding and capabilities from this test? Would this test encourage or discourage you?

C) What steps/strategies did you use to answer 1 and 2?

D) Assume that you are preparing for this kind of test. Would it be more useful to rehearse many similar problems or to explore story situations and think deeply about such stories and potential mathematical problems based upon them?

Conclusion

We hope that your interest has been sufficiently aroused that you will now look over your own teaching practices to see if anything that we have presented could have an impact there. In particular, we have the following conclusions drawn from our own experience:

Make sure that your assessment techniques match your objectives.

Resist the pressures, internal and external, to deliver your course as if it consisted of a sequence of "atoms," each to be tested in turn.

Provide a classroom environment conducive to interaction between students and between teacher and students. In such environments students may feel free to explore and discuss open ended problems and to generate a multitude of different perspectives. Note that cooperative learning is an important tool in this respect.

Both in the course and in the assessment ensure that many levels of complexity are possible.

Be prepared for a large effort and some frustration. Don't expect students to see the merit of this approach—they have been taught to resist change by years of the "my way or the highway" attitude that focused on correct answer recognition, not complex understanding.

Remember to balance between structure (public criteria) and creative freedom.

There is a famous assessment story concerning a question of a physics teacher about how to use a barometer to determine the height of a building. (If you have never seen it maybe a colleague can fill you in.) Remember this story and realize that in any open-ended situation there may be many valid points of view that you have not anticipated.

Reference list:

Bloom, B.S., Madaus, G.F., & Hastings, J.T. (1981). *Evaluation To Improve Learning*, Montreal, Mc Graw-Hill.

Davaud, C., & Cardinet, J. (1992). "La problématique des épreuves communes" in *Les pratiques d'évaluation en éducation*. D. Laveault (ed), Montréal, Éditions de l'ADMÉE, 167-180.

Frederickson, N. (1984). The real test bias: Influences of testing on teachin and learning. *American Psychologist*, 39 (3), 193-202.

Laveault, Dany. (1993, November). College Reform and Uniform Exams: Don't Shoot the Piano Player, *Factuel*, Vol. 6, No. 1, 12-14.

L'ÉVALUATION
ÉVALUÉE

Évaluation formative et administrative
de l'enseignement
Huguette Bernard

L'ÉVALUATION
ÉVALUÉE

ÉVALUATION FORMATIVE ET ADMINISTRATIVE DE L'ENSEIGNEMENT

Huguette Bernard,
professeure, Faculté des sciences de l'éducation,
Université de Montréal

Quel sujet piégé que celui de l'évaluation de l'enseignement. Non seulement le but poursuivi, mais tout l'ensemble du processus est piégé.

Le problème majeur en évaluation, c'est qu'on manque souvent de rigueur. Il y a beaucoup d'improvisation, que ce soit pour l'évaluation des apprentissages, l'évaluation des programmes, l'évaluation institutionnelle ou l'évaluation de l'enseignement.

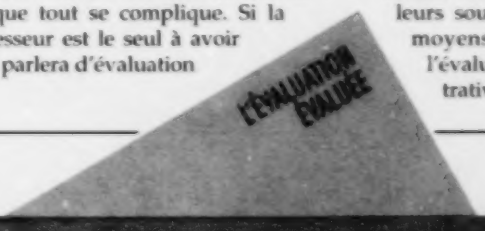
Voici quelques questions piégées auxquelles je vais tenter de répondre :

Quel est le but de l'évaluation?
Comment définit-on l'objet de l'évaluation?
Quelles sources d'information consulter?
Quels moyens d'évaluation utiliser?
Quelle est la démarche de l'évaluation?

Quel est le but de l'évaluation?

Quelle que soit la personne à qui on pose cette question, que ce soit une professeure ou un professeur, une administratrice ou un administrateur ou même une étudiante ou un étudiant, la réponse est toujours la même : améliorer l'enseignement. Mais, au moment où l'on passe aux actes, il n'est pas rare que le but se modifie. Pour éclaircir la question du but, nous devons répondre à une autre question, celle de l'utilisation des résultats. N'est-ce pas la seule question à laquelle on devrait répondre?

Qui aura accès aux résultats de l'évaluation de l'enseignement et qu'en fera-t-on? Seront-ils remis à la professeure ou au professeur, au comité du département, au comité de programme, à certaines administratrices ou administrateurs? C'est ici que tout se complique. Si la professeure ou le professeur est le seul à avoir accès à ses résultats, on parlera d'évaluation formative.



Mais, dans les autres cas, la frontière entre l'évaluation formative et administrative est difficile à distinguer.

La professeure ou le professeur seul peut-il améliorer son cours? Un comité d'évaluation peut-il agir sur l'enseignement dans son département ou sur son programme? Les administratrices ou administrateurs ont-ils les moyens d'intervenir pour améliorer la qualité de l'enseignement dans leur institution? Les réponses à ces questions ne sont pas évidentes.

C'est pourquoi il est extrêmement important de clarifier la question de l'accès et de l'utilisation des résultats avant de passer aux actes, c'est-a-dire l'évaluation de l'enseignement.

Comment définit-on l'enseignement?

Les auteurs qui se sont penchés sur la question (Doyle, 1983) précisent que l'enseignement comprend trois dimensions :

1) le processus, c'est-à-dire la prestation;
2) la matière enseignée, c'est-à-dire la planification et la connaissance;
3) le résultat, c'est-à-dire l'apprentissage des étudiantes et étudiants.

Dans l'enseignement supérieur, nous avons une longue tradition de l'évaluation de la prestation de cours par le biais de questionnaires adressés aux étudiantes et étudiants. Avec cette réalité, on ne parle pas d'évaluation de l'enseignement mais d'évaluation de cours, voire de la professeure ou du professeur pris individuellement.

Si on veut réellement évaluer l'enseignement, il faut prendre en considération les trois dimensions : identifier les critères d'évaluation pour chacune d'entre elles, préciser leurs sources respectives d'information et utiliser les moyens appropriés d'évaluation en spécifiant si l'évaluation servira à des fins formatives ou administratives.

Quel est le rôle de chacune des sources possibles d'information?

La professeure ou le professeur qui enseigne est une source précieuse d'information. Des pairs qualifiés peuvent aussi apporter une aide précieuse. Enfin, les étudiantes ou étudiants qui vivent le processus complet de l'enseignement peuvent donner une rétroaction. Toutes ces personnes devraient être mises à contribution afin d'aider à l'amélioration de l'enseignement. Mais, attention. Pas de n'importe quelle façon. Reprenons le rôle de chacune de ces sources d'information.

Quel est le rôle des professeures et professeurs?

La professeure ou le professeur, première personne concernée par l'évaluation de son enseignement, a-t-il son rôle à jouer? Je ne connais pas une professeure ou un professeur qui ne se pose pas de questions sur son enseignement. Principalement sur les méthodes qu'il utilise pour faire apprendre. Est-ce la bonne façon de faire acquérir telle ou telle notion? Mes étudiantes et étudiants ont-ils appris quelque chose dans mon cours? Comment les stimuler davantage?

La réponse à ces questions et à bien d'autres n'appartient pas à la seule professeure ou au seul professeur évalué, mais au groupe de professeures et professeurs d'un même département, d'une même discipline ou d'un même programme d'études.

En procédant à l'évaluation de l'enseignement dans son ensemble, on obtient un portrait complet de la qualité de l'enseignement pour un secteur donné, voire pour une institution.

On a tort en ce moment de ne cibler que les professeures et professeurs en probation, ils ne sont pas à eux seuls le reflet de la qualité de l'enseignement dans un département. Avec eux, on procède à une évaluation administrative et avec l'ensemble des professeures et professeurs on parle d'évaluation formative! Pourquoi?

Quel est le rôle des étudiantes et étudiants?

Les étudiantes et étudiants peuvent-ils participer au processus d'évaluation de l'enseignement? Dans les universités, les étudiantes et étudiants collaborent à deux moments dans le processus d'évaluation. D'abord, au moment de l'élaboration des instruments d'évaluation, parce qu'ils auront à répondre aux questionnaires et qu'il est important de les sensibiliser à la démarche d'évaluation. Nous voulons avant tout que les étudiantes et étudiants prennent au sérieux l'opération.

Nous consultons aussi les étudiantes et étudiants au moment de l'analyse des résultats. Comment peut-on améliorer l'enseignement à la suite des évaluations? Nous leur demandons de contribuer à une recherche de solutions. Nous voulons surtout leur communiquer que l'enseignement compte dans notre institution et que leur avis est important.

Mais attention. En ce moment, l'évaluation de l'enseignement dans nos institutions se résume au seul jugement des étudiantes et étudiants. C'est une grave erreur de penser qu'ils peuvent être les seuls juges de la qualité de l'enseignement. Ainsi donc, il relève des institutions de vérifier la qualité des dimensions autres que la prestation de l'enseignement.

Quel est le rôle des pairs?

Les pairs peuvent contribuer à l'évaluation de la planification et de la connaissance de la matière enseignée par le biais de l'analyse du matériel d'enseignement distribué aux étudiantes et étudiants. Il est inconcevable qu'on n'ait pas encore procédé à l'analyse des plans de cours, des notes polycopiées (codex), des examens, des travaux, des critères de correction. Ne sont-ils pas le reflet de la qualité de l'enseignement et de la formation de nos étudiantes et étudiants? Qu'on s'interroge à savoir si les contenus et les objectifs inscrits dans les plans de cours sont le reflet des exigences de nos programmes d'études. Qu'on s'interroge à savoir si les examens sont de bonne qualité et s'ils évaluent vraiment l'atteinte des objectifs fixés par les programmes. Encore une fois, cette analyse ne relève pas d'une professeure ou d'un professeur en particulier, mais d'une unité d'enseignement.

On a tort en ce moment de ne cibler que les professeures et professeurs en probation, ils ne sont pas à eux seuls le reflet de la qualité de l'enseignement dans un département

Certains voudraient que les notes qu'on attribue à nos étudiantes et étudiants, reflet de leurs apprentissages et de la qualité de notre enseignement, disent-ils, soient le principal critère d'évaluation. Je regrette de vous décevoir. Tant qu'on n'aura pas procédé à l'analyse de la qualité des examens, des travaux et des critères d'évaluation des apprentissages des étudiantes et étudiants, il sera impossible de considérer leurs résultats comme un critère valable de l'évaluation de l'enseignement.

Ainsi, pour moi, l'évaluation de l'enseignement est formative si et seulement si toutes et tous contribuent à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la formation des étudiantes et étudiants par l'analyse des résultats de l'évaluation et par des gestes concrets d'amélioration.

L'évaluation administrative

Maintenant, qu'en est-il de l'évaluation administrative? Je sais bien que vous aimeriez que je vous dise qu'elle ne peut pas exister. Mais telle n'est pas mon opinion. Fréquemment, je reçois des appels, soit des étudiantes ou étudiants qui me demandent de les aider à mettre en place des moyens d'évaluation de leurs professeures ou professeurs (surtout ceux qu'ils jugent incompétents), ou encore des

syndicats qui me demandent de défendre une professeure ou un professeur qu'on vient de renvoyer injustement, bien sûr, ou encore des parents, ça vous étonne, qui veulent qu'on évalue la professeure ou le professeur de leur enfant, ou encore des administratrices ou administrateurs qui désirent qu'on leur garantisse que les moyens utilisés pour évaluer les professeures et professeurs ne les conduiront pas devant un juge.

Je crois donc qu'il est important de procéder à l'évaluation administrative de l'enseignement afin que les administratrices ou administrateurs puissent rendre compte de la qualité de l'enseignement dans leur propre institution.

Je suis convaincue de la qualité de l'enseignement dans nos institutions. Il n'en tient qu'à nous de le prouver.

Conclusion

En terminant, je trouve important de vous communiquer quelques principes à respecter. D'abord, je crois qu'une évaluation formative accompagnée d'un soutien à l'enseignement devrait être préalable à toute évaluation administrative. Ensuite, j'aimerais rappeler l'importance d'élaborer des instruments valides et des démarches rigoureuses d'évaluation. Enfin, je ne saurais trop insister sur le fait que l'évaluation n'est pas une fin en soi et qu'il est important de mettre au point des stratégies d'amélioration de l'enseignement qui donneront suite aux évaluations.

Références :

BERNARD, H. *Processus d'évaluation de l'enseignement : théorie et pratique*, Laval, Études Vivantes, 1992, 175 p.

DOYLE, K.O. jr. *Evaluating Teaching*, Toronto, Lexington Books, D.C. Heath and Company, 1983, 356 p.

MILLMAN, J. *Handbook of Teacher Evaluation*, Californie, Sage Publications, 1981, 356 p.

SELDIN, P. *How Administrators Can Improve Teaching. Moving from Talk to Action in Higher Education*, San Francisco, Jossey-Bass, 1990, 219 p.

L'ÉVALUATION DES PROGRAMMES

L'évaluation des programmes de formation : une approche intégrée
Hélène Allaire

La pratique de l'évaluation au Cégep de Rivière-du-Loup
Jean-Paul Michaud

L'évaluation de programmes, deux réflexions
Philippe Ricard
- Contexte historique, impact de la réforme, collaboration intercollèges et autonomie locale
- L'évaluation des programmes des technologies du génie électrique, une expérience transférable

Des disciplines aux programmes
Bernard Legault
- Le programme expérimental d'Arts et Lettres
- Le programme expérimental de Sciences de la nature

Program Evaluation in Social Sciences, Using the Assessment Tasks to Evaluate the Program
Javier Munoz
Jean-Claude Dufresne

L'ÉVALUATION ÉVALUÉE

L'ÉVALUATION DES PROGRAMMES DE FORMATION : UNE APPROCHE INTÉGRÉE

Hélène Allaire,
conseillère pédagogique, Cégep Marie-Victorin

Ce texte a déjà paru dans les Actes de la Conférence nationale et du 13e colloque de l'AQPC, Chicoutimi, juin 1993. Il a été reproduit avec la permission de l'auteure.

Cet atelier portait sur l'approche en évaluation de programmes de formation développés par la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges, approche qui a été expérimentée dans trois collèges : Bois-de-Boulogne en soins infirmiers; Drummondville en bureautique; St-Jean-sur-Richelieu en sciences humaines. Les réflexions et les actions de la Commission de l'évaluation ont conduit à la publication d'un document dont le présent texte est extrait.

Hélène Allaire et Claude Moisan. *L'évaluation des programmes de formation dans les collèges. Guide opérationnel* — Deuxième version, Collection Études et réflexions sur l'enseignement collégial, Québec, Commission de l'évaluation du Conseil des collèges, juin 1993.

L'évaluation de programmes est un processus qui permet, entre autres choses, de porter un jugement sur la valeur des programmes de formation dans le but de les améliorer. Cette intention, bien qu'intéressante et souvent souhaitée, n'en suscite pas moins de résistances étant donné les jugements qui découlent de l'évaluation. Que l'on pense aux étudiantes et étudiants qui sont toujours un peu perplexes lors de la présentation des évaluations des apprentissages... Il en est de même pour les professeures et professeurs lorsqu'il s'agit d'évaluation de programmes ou de l'enseignement et des administratrices et administrateurs lorsqu'il est question d'évaluation des établissements. Chacun se pose les questions suivantes : Qui va porter le jugement? À partir de quelles données? Selon quels critères? Qui sera consulté? Le comité d'évaluation sera-t-il honnête, nuancé, compétent? Leurs analyses seront-elles justes, complètes? Qui aura accès aux données? Quelle information sera diffusée? Quelles orientations seront poursuivies? Etc.

En évaluation, il ressort que tout jugement, pour être accepté, nécessite que certaines conditions soient respectées afin d'assurer la qualité du processus d'évaluation des programmes de formation : le processus suivi doit être crédible, fiable, valide, transparent, honnête, respectueux des individus touchés; les règles de fonctionnement doivent être claires, les critères explicites et bien compris des partenaires, le comité d'évaluation intègre. L'évaluation n'est donc pas un processus que l'on mène à la légère. Dans la présentation qui suit, il sera question de la définition de l'évaluation de programmes, de l'approche en évaluation de programmes de formation, des impacts d'une telle évaluation, du processus d'évaluation ainsi qu'une illustration de la collecte et de l'analyse des données en évaluation de programmes.

Évaluer les programmes de formation, ça veut dire quoi?

L'évaluation de programmes est une collecte et une analyse de données qualitatives et quantitatives qui permettent de déterminer la valeur des programmes de formation afin d'en améliorer la qualité, s'il y a lieu. Elle vise également à alimenter et à éclairer les prises de décision qui affectent en tout ou en partie ces programmes de formation. Elle s'inscrit dans un processus systématique et continu.

L'évaluation de programmes s'appuie sur la description et l'interprétation de la réalité du programme tel qu'appliqué dans le collège. L'évaluation permet d'identifier les forces et les faiblesses d'un programme dans le but de consolider les aspects satisfaisants, de corriger et d'améliorer les éléments insatisfaisants. Elle permet de suivre l'évolution d'un programme, de le soutenir, de valider les enseignements, d'apporter régulièrement des modifications et de chercher à prévenir l'aggravation de problèmes qui, autrement, exigeraient des réaménagements majeurs. L'évaluation de programmes permet donc de demeurer vigilants et de s'ajuster continuellement aux modifications de la population scolaire et aux besoins évolutifs

du marché du travail, des universités et de la société.

Lors de l'évaluation, l'analyse des données recueillies permet aux partenaires de constater l'état des apprentissages des étudiantes et étudiants, d'identifier les causes des réussites et des échecs et d'apporter, par la suite, les meilleures solutions pour que la formation favorise un processus intégré d'apprentissage et la réalisation des objectifs du programme. L'acte d'enseigner et celui d'apprendre étant complexes, il est rare que les obstacles rencontrés soient attribuables à une seule cause.

L'acte d'enseigner et celui d'apprendre étant complexes, il est rare que les obstacles rencontrés soient attribuables à une seule cause

Trois buts sont donc poursuivis en retenant cette conception de l'évaluation de programmes : le développement pédagogique, le soutien à la gestion et l'attestation de la qualité des programmes offerts. Ces trois buts sont complémentaires bien que l attestation de la qualité soit le but ultime. Ces buts sont également indissociables, car l'évaluation permet de poser un jugement sur les programmes mais elle prend tout son sens si elle est utilisée avant tout dans une perspective de développement et d'amélioration des programmes. Par conséquent, les décisions qui découlent d'une évaluation doivent viser prioritairement l'amélioration de la qualité des programmes offerts. Ultérieurement, l'évaluation de programmes devrait permettre aux départements et aux collèges d'attester publiquement la qualité de la formation offerte et acquise.

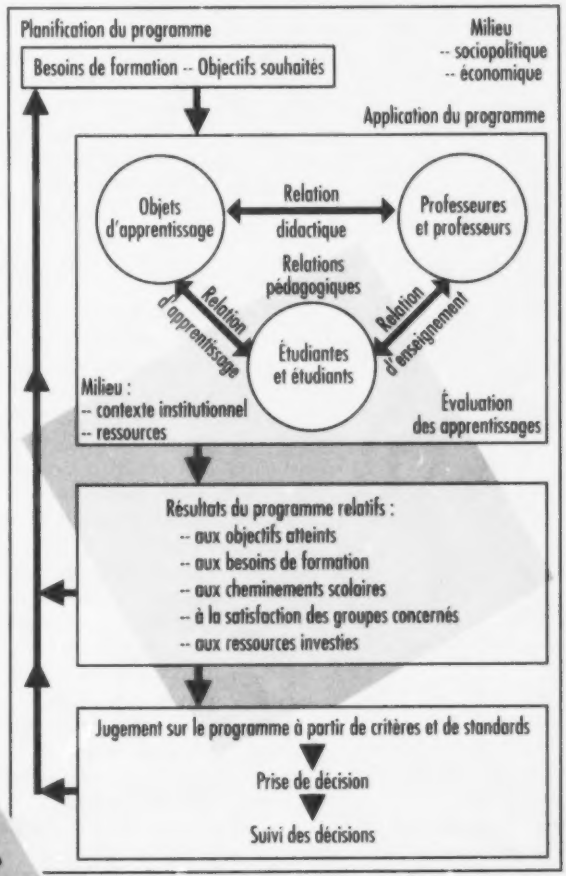
Présentation de l'approche en évaluation des programmes de formation

L'approche en évaluation de programmes vise à constater et à analyser les résultats d'un programme de formation de façon à vérifier si le programme répond aux besoins de formation, s'il atteint ses objectifs, si les groupes concernés sont satisfaits de la formation offerte et acquise et si les ressources investies étaient suffisantes pour atteindre les résultats souhaités. Cette approche retient donc la mesure de la réalisation des objectifs du programme, car ce résultat est essentiel pour évaluer son efficacité. Cependant, l'analyse des résultats d'un programme ne doit pas se limiter à ce seul aspect. Elle doit également intégrer les effets d'un programme relatifs aux besoins de formation, à la satisfaction des groupes concernés, aux ressources investies.

Pour rendre justice aux programmes de formation, un jugement sur leur qualité ne peut être basé uniquement sur les résultats obtenus compte tenu des diverses variables qui peuvent venir influencer ces résultats. Par conséquent, l'approche vise à mettre en relation les diverses variables qui peuvent avoir une incidence sur la réalisation des apprentissages des étudiantes et étudiants et des objectifs du programme.

Parmi ces variables, certaines relèvent de la responsabilité des collèges et d'autres du ministère. Certaines sont contrôlables par le collège alors que d'autres sont liées au contexte sociopolitique et économique. Ces variables peuvent concerner la clarté des objectifs poursuivis, l'intégration et l'organisation cohérente du processus de formation, la pertinence des contenus offerts, l'efficacité des activités d'enseignement et d'apprentissage utilisées, la rigueur des évaluations des apprentissages pratiquées, les caractéristiques des étudiantes et étudiants inscrits au programme, la qualité et la quantité de ressources attribuées, les encadrements nationaux tels que la pertinence, la cohérence, le réalisme du programme cadre et, enfin, les éléments du contexte institutionnel, sociopolitique et économique.

Toutes ces variables peuvent avoir un impact sur les résultats d'un programme. Il faut donc les mettre en relation, les analyser et les interpréter de façon à pouvoir identifier correctement les forces et les faiblesses du programme. Voici présentée, de façon schématique, l'approche proposée par la Commission d'évaluation du Conseil des collèges pour évaluer les programmes de formation.



Impacts de l'évaluation des programmes de formation

L'implantation de l'évaluation de programmes dans les collèges contribue notamment à l'implantation et à l'appropriation du concept de programme intégré dans la mesure où des activités de coordination, de concertation et de recherche pédagogique sont mises en place pour réaliser cette évaluation. Les retombées possibles de l'évaluation peuvent concerner les étudiantes et étudiants, les enseignantes et enseignants, les gestionnaires, la Direction générale de l'enseignement collégial et la société.

L'évaluation de programmes donne la possibilité aux étudiantes et étudiants de participer de façon formelle, par leurs rétroactions et leurs suggestions, au développement et à l'amélioration des programmes. Ils peuvent ainsi s'engager davantage dans leur formation et leur apprentissage et développer, entre autres choses, un sentiment d'appartenance à leur programme et au collège.

Pour les étudiantes et étudiants, un programme appliqué de façon cohérente favorisera également la réalisation de leurs apprentissages et l'intégration de leur formation. En effet, un programme intégré permet un meilleur encadrement de l'étudiante et de l'étudiant en rendant apparent le lien entre tous les enseignements, toutes les enseignantes et tous les enseignants et tous les apprentissages. Il suppose une perspective d'ensemble et une meilleure identification des éléments de formation ainsi que des objectifs à atteindre, notamment en regard de la formation fondamentale et générale. Ayant reçu une formation qui répond davantage à leurs besoins, ils se sentiront prêts, à la suite de leurs études collégiales, à poursuivre des études universitaires ou à s'intégrer au marché du travail. L'évaluation de programmes vient donc consolider le droit des étudiantes et étudiants à une formation intégrée, articulée, cohérente, pertinente et de qualité.

Pour le personnel enseignant, l'évaluation de programmes, si elle est envisagée dans une perspective d'ouverture et de développement professionnel, peut devenir source de motivation. En effet, les enseignantes et enseignants souhaitent vérifier si leurs intentions pédagogiques se sont concrétisées et de quelle façon leurs méthodes pédagogiques, l'encadrement qu'ils offrent et leur matériel didactique ont pu contribuer à la formation des étudiantes et étudiants. Sans rétroaction en l'absence de données formelles d'évaluation de programmes, les enseignantes et enseignants ont souvent l'impression de travailler en vain, leur travail et leurs efforts n'étant pas mis en évidence. L'évaluation de programmes permet de nommer et de reconnaître les pratiques pédagogiques de la professeure ou du professeur. Elle permet également de confirmer les enseignements les plus efficients, d'identifier les aspects moins positifs et de résoudre certaines difficultés. Les modifications qui résulteront de cette analyse pourront toucher les composantes du programme ou d'autres activités liées davantage à la gestion des programmes. Également, l'évaluation de programmes est une des occasions pour le personnel enseignant de situer son enseignement dans un ensemble et de considérer l'apport des diverses disciplines présentes dans un programme et leurs interrelations. Elle permet de faire les liens entre les apprentissages réalisés dans les différents cours et leur contribution réelle à la formation globale de l'étudiante ou de l'étudiant. Par conséquent, cette démarche peut accroître la cohérence entre les contenus de cours du programme, les objectifs d'apprentissage, les stratégies d'enseignement et les méthodes d'évaluation.

> En effet, les enseignantes et enseignants souhaitent vérifier si leurs intentions pédagogiques se sont concrétisées

Dans un tel contexte, la création de lieux de concertation intra et interdépartementaux devient intéressante pour assurer une coordination, une intégration et une complémentarité de toutes les composantes du programme. Cette concertation permet aux professeures et professeurs de sortir de leur isolement et paraît également propice à leur ressourcement, à leur perfectionnement et à des échanges pédagogiques.

Pour les gestionnaires, l'évaluation de programmes devrait faciliter la gestion d'un collège en fonction d'objectifs institutionnels visant à assurer une cohérence entre les diverses activités pédagogiques et administratives liées aux programmes. En se basant sur des objectifs clairs, des critères et des standards précis, une information crédible sur l'ensemble des programmes offerts, les interprétations et les analyses faites par les gestionnaires seront plus solides, mieux étayées, plus équitables et mèneront à des jugements éclairés. Cette évaluation peut déterminer la valeur des services offerts, des pratiques et des politiques établies, dans le but de consolider ce qui va bien, d'ajuster ou de modifier ce qui ne va pas et d'introduire, si nécessaire, de nouvelles façons de faire qui répondront davantage aux besoins et aux attentes exprimés et ce, toujours dans une perspective de développement institutionnel.

Pour la Direction générale de l'enseignement collégial, l'évaluation de programmes sur le plan local, si elle est réalisée dans plusieurs collèges, fournira des données fiables sur l'application des programmes ministériels dans les collèges, information qui lui sera précieuse lors de la révision de programmes. Pour réaliser cette jonction entre l'évaluation ministérielle et locale, il faudra nécessairement mettre en place des mécanismes de concertation entre la Direction générale de l'enseignement collégial et les collèges. Sans cette concertation, les collèges seront réticents à évaluer leurs programmes, ne voulant surtout pas être tenus responsables d'éléments sur lesquels ils n'ont aucune prise; par exemple, ils ne voudront pas porter l'odieux d'une situation où les étudiantes et étudiants n'atteignent pas les objectifs d'un programme ministériel mal défini, flou ou irréaliste.

Pour la société, l'évaluation de programmes contribue à garantir une formation collégiale de qualité et à assurer la fiabilité du diplôme d'études collégiales.

Enfin, comme tout acte éducatif peut toujours être amélioré, un programme de formation peut l'être aussi. L'évaluation permet de demeurer vigilant et de vérifier la concordance entre les moyens utilisés et les buts recherchés. L'évaluation vise donc à mettre en place les meilleures stratégies en vue d'atteindre les objectifs du programme.

Le processus d'évaluation de programmes

Le processus d'évaluation qui a été expérimenté dans trois collèges se présente comme une démarche d'autoévaluation encadrée : autoévaluation par les principaux partenaires du programme (les professeures et professeurs et les départements) et encadrée à l'interne par la direction des services pédagogiques (adjointe ou adjoint ou conseillère ou conseiller pédagogique) et à l'externe par la Commission d'évaluation du Conseil des collèges.

Il ressort que le processus lui-même génère une dynamique particulière au sein de l'équipe professorale

Les collèges expérimentateurs soulignent que ce processus d'évaluation est intéressant, car il favorise la participation de plusieurs personnes. Il ressort que le processus lui-même génère une dynamique particulière au sein de l'équipe professorale. Il favorise la concertation et la réflexion entre les professeures et professeurs. Il permet une meilleure compréhension du programme de formation et incite les professeures et professeurs à définir les objectifs terminaux du programme, à s'informer mutuellement des objectifs poursuivis dans chacun des cours, à clarifier les objectifs de certains cours, à identifier l'apport de chacun des cours à la réalisation des objectifs du programme, ce qui favorise une vision intégrée du programme de formation.

En étant liés directement au processus d'évaluation, les professeures et professeurs sont amenés, au fur et à mesure de la collecte de données, à clarifier certains aspects du programme, à les analyser et à déterminer les améliorations possibles à la suite de l'évaluation. En permettant aux professeures et professeurs d'envisager progressivement les modifications à apporter au programme et à leur pratique professorale, le processus d'évaluation leur fera accepter les résultats de l'évaluation et les décisions qui seront prises afin d'en assurer le suivi. Un tel processus a des chances d'avoir plus d'impact qu'une évaluation réalisée seulement par une évaluatrice ou un évaluateur externe au département.

En même temps, ce processus exige un travail constant d'animation auprès des professeures et professeurs et des départements pour qu'ils s'approprient le processus d'évaluation et pour assurer une continuité dans la démarche. Il est clair également que ce processus ne peut éliminer toutes formes de résistances au changement; un travail d'animation devra se poursuivre après le dépôt du rapport d'évaluation pour assurer le suivi des décisions.

Certaines conditions de réussite d'une évaluation de programmes émergent de leur expérience. Il s'agit de :

- l'établissement d'une relation de confiance entre les personnes responsables de l'évaluation de programmes et le département;
- la présence d'un leadership pédagogique qui soit réellement assumé par la direction des services pédagogiques pour que les orientations et les mandats soient clairs et la démarche transparente;
- un partage de responsabilités clairement défini entre la direction des services pédagogiques, la conseillère ou le conseiller pédagogique, les professeures et professeurs, les départements et le comité d'évaluation;
- un travail de collaboration, de concertation et d'équipe entre tous les partenaires liés à l'évaluation de programmes;
- l'apport d'un soutien aux professeures et professeurs membres du comité d'évaluation tout au cours de la démarche d'évaluation;
- le maintien d'un climat de travail sain;
- la présence d'une gestion transparente de la part de la direction des services pédagogiques et des départements;
- une clarification des règles en ce qui concerne la diffusion et l'utilisation des données et des résultats d'évaluation ainsi qu'une entente sur les règles d'éthique à respecter. Le contenu de l'information à diffuser à chacun des partenaires est dépendant des responsabilités qui leur sont attribuées et des décisions qu'ils auront à prendre.

Sur le plan des ressources humaines, les collèges jugent nécessaire qu'il y ait une coordonnatrice ou coordonnateur permanent affecté uniquement au dossier de l'évaluation de programmes dans chacun des collèges. Cette ressource devrait être qualifiée dans le domaine. Cette personne devrait assurer la formation des professeures et professeurs membres du comité d'évaluation afin que ces derniers puissent s'approprier la démarche d'évaluation et se sentir à l'aise dans leur rôle d'animation auprès du département.

Finalement, il ressort que l'évaluation de programmes, si elle est réalisée dans un esprit de concertation, favorise réellement le développement pédagogique dans un collège. Elle permet aux partenaires de se centrer sur l'étudiante et l'étudiant et ses besoins de formation. Toutefois, les collèges auront besoin de s'approprier cette pratique et ils devront être soutenus dans cette démarche afin de pouvoir utiliser l'évaluation de programmes pour l'amélioration de la qualité de la formation offerte ainsi que pour le développement institutionnel.

Illustration de la collecte et de l'analyse des données

Voici un plan de réalisation de la collecte et de l'analyse des données :

Questions d'évaluation

▼

Quelles données faut-il aller chercher pour répondre à la question?
(données descriptives, perceptuelles, statistiques)

▼

Où et auprès de qui faut-il aller chercher l'information?

▼

Comment faut-il aller chercher l'information?

▼

Traitement — Analyse des données

▼

Réponse à la question selon chaque source de données

▼

Relations à établir entre les réponses des diverses sources de données

▼

Interprétation des résultats

▼

Jugement

▼

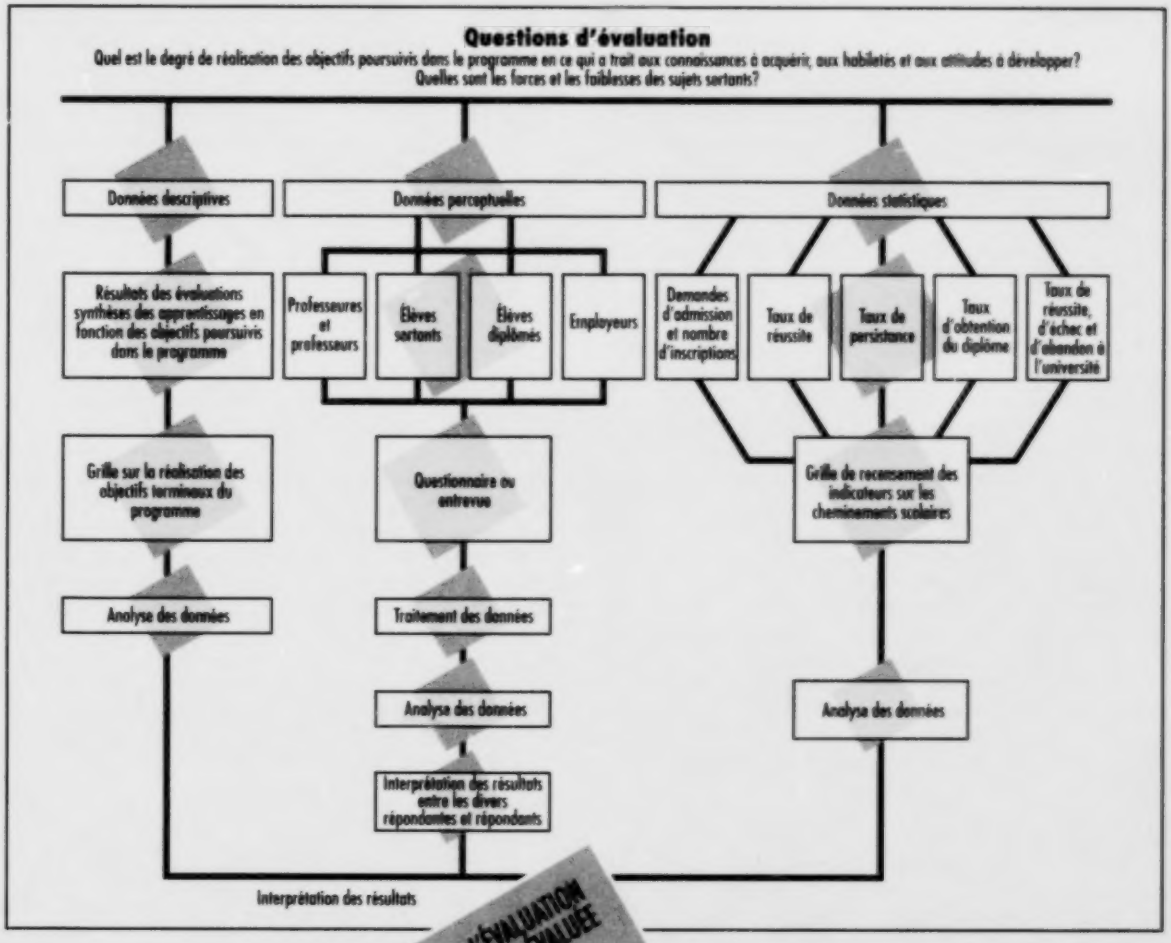
Inventaire des décisions possibles
(solutions à envisager)

▼

Décision

▼

Suivi des décisions



Une des étapes du processus d'évaluation est la formulation des questions d'évaluation. Celles-ci traduisent, sous forme interrogative, les objectifs poursuivis en évaluant un programme. Afin d'illustrer une collecte et une analyse de données, quatre questions sont présentées, à titre d'exemples.

Question 1

Quels objectifs poursuit le programme? Quel est le profil du sujet sortant à former en ce qui a trait aux connaissances à acquérir, aux habiletés et aux attitudes à développer? Les objectifs du programme sont-ils clairs et précis?

Question 2

Quel est le degré de réalisation des objectifs du programme en ce qui a trait aux connaissances à acquérir, aux habiletés et aux attitudes à développer? Quelles sont les forces et les faiblesses des sujets sortants?

Question 3

Le processus de formation mis en place favorise-t-il la réalisation des objectifs du programme? Le programme est-il intégré et organisé de façon cohérente? Permet-il le développement d'un processus d'apprentissage progressif?

Question 4

Le programme répond-il aux besoins de formation des étudiantes et étudiants de même qu'aux besoins manifestés ou anticipés dans la société?

Le tableau suivant illustre les données qui pourraient être recueillies pour être en mesure de répondre à la question 2. Par la suite, des pistes d'interprétation des résultats et des décisions possibles sont présentées.

Analyse des réponses à la question sur l'efficacité du programme (degré de réalisation des objectifs du programme)

Résultats possibles	Interprétations possibles	Décisions possibles
1re hypothèse : Données descriptives : jugement favorable. Données perceptuelles : jugement favorable (au-dessus du seuil déterminé). Données statistiques : jugement favorable (données comparables à celles des autres collèges).	Le programme apparaît efficace.	Continuer dans le même sens.
2e hypothèse : Données descriptives : jugement favorable. Données perceptuelles : jugement défavorable (sous le seuil déterminé). Données statistiques : jugement favorable en ce qui a trait aux données internes (taux de réussite dans les cours et taux d'obtention du diplôme), mais défavorable en ce qui a trait aux taux de réussite à l'université.	Il y a une discordance dans cette hypothèse : les étudiantes et étudiants réussissent bien, mais le degré de satisfaction à l'égard de l'efficacité du programme est faible de même que le taux de réussite à l'université. Il faut tout d'abord identifier si l'insatisfaction est générale ou si elle est liée uniquement à certains objectifs du programme. Les problèmes possibles : • Le problème peut concerner les évaluations des apprentissages réalisées dans ce programme. Les instruments utilisés mesurent-ils bien les objectifs du programme? Mesurent-ils les mêmes niveaux taxonomiques? Par exemple, il y a un problème de validité si l'instrument ne mesure que des connaissances alors qu'il devait évaluer également des habiletés. • Il est possible de questionner les seuils de réussite fixés pour la réalisation des objectifs du programme; sont-ils trop bas? Les critères d'évaluation sont-ils trop flous? Les étudiantes et étudiants savent-ils exactement sur quoi ils seront évalués?	Bien identifier la source du problème. Redéfinir les instruments d'évaluation des apprentissages pour assurer leur validité et leur fidélité. Offrir un perfectionnement aux professeures et professeurs sur la fabrication d'instruments d'évaluation des apprentissages, l'établissement de seuils de réussite, la formulation de critères d'évaluation clairs et précis. Préciser les critères d'évaluation pour assurer une équité et une rigueur dans l'évaluation des apprentissages des étudiantes et étudiants.

Analyse des réponses à la question sur l'efficacité du programme (degré de réalisation des objectifs du programme)

Résultats possibles	Interprétations possibles	Décisions possibles
	• S'il n'y a pas de problème en évaluation des apprentissages, il s'agit peut-être des objectifs du programme qui ne satisfont pas les besoins des employeurs et des universités? (corrélation à établir avec la réponse à la question sur la pertinence du programme).	Reformuler les objectifs du programme pour qu'ils répondent davantage aux besoins de formation sur le plan de la formation générale, fondamentale et professionnelle.
3e hypothèse : Données descriptives : jugement défavorable (les résultats aux évaluations des apprentissages sont faibles, sous le seuil déterminé). Données perceptuelles : jugement défavorable (la moyenne est sous le seuil déterminé). Données statistiques : jugement défavorable (les taux de réussite et d'obtention du diplôme sont plus bas que la moyenne provinciale).	Le programme de formation n'est pas efficace, c'est-à-dire qu'il n'atteint pas les objectifs prévus. Identifier tout d'abord quels objectifs précisément ne sont pas atteints. Ensuite, il s'agit d'identifier pourquoi ils ne sont pas atteints. Cette question est complexe et nécessite que plusieurs variables soient analysées : • les objectifs (la clarté : corrélation à établir avec la réponse à la question sur la clarté et la précision des objectifs); • l'intégration et l'organisation cohérente du programme (processus d'apprentissage progressif, cohésion entre les composantes du programme : corrélation à établir avec la réponse à la question sur l'intégration et l'organisation cohérente du programme); • les contenus offerts (pertinence, cohérence avec les objectifs poursuivis, etc.); • les activités d'enseignement et d'apprentissage (la congruence avec les objectifs poursuivis; leur pertinence pour faciliter la réalisation des apprentissages des étudiants; leur respect des phases du processus d'apprentissage des étudiantes et étudiants; la qualité de la relation psychopédagogique établie entre la professeure et le professeur et les étudiantes et étudiants, etc.);	Les décisions possibles dépendent de l'interprétation des résultats qui a été faite. Il s'agira de bien cerner les variables qui affectent la réalisation des objectifs du programme et de trouver des solutions appropriées. Elles peuvent avoir trait à : • la définition des objectifs; la révision de la séquence du programme; • l'élaboration de nouveaux instruments d'évaluation des apprentissages; • la clarification des critères d'évaluation et des seuils de réussite dans les instruments d'évaluation des apprentissages; • la révision des contenus pour qu'ils soient davantage pertinents et cohérents avec les objectifs du programme; • l'établissement de modalités de concertation entre professeures et professeurs. • le choix d'activités d'enseignement et d'apprentissage qui soient congruentes avec les objectifs poursuivis et qui soient adaptées aux caractéristiques des étudiantes et étudiants; • le perfectionnement de professeures et professeurs sur les questions touchant l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation;

Analyse des réponses à la question sur l'efficacité du programme (degré de réalisation des objectifs du programme)

Résultats possibles	Interprétations possibles	Décisions possibles
	• les évaluations des apprentissages (la validité des instruments, la précision des critères et des seuils de réussite); • les étudiantes et étudiants : leurs caractéristiques (cote au secondaire, acquis de formation); leur motivation; • les professeures et professeurs : leurs caractéristiques (formation, expérience, complémentarité de l'équipe); • les ressources humaines, matérielles, financières et technologiques affectées au programme (qualité, quantité, mise à jour); • le programme cadre de la DGEC : la pertinence, la cohérence, le réalisme, la pondération accordée à chacun des cours, l'organigramme, etc.; • les éléments du contexte institutionnel, sociopolitique, économique.	• l'analyse des caractéristiques de l'effectif étudiant et des cheminements scolaires afin de modifier au besoin les critères d'admission du programme; • l'analyse des ressources allouées au programme de façon à justifier certaines demandes pour améliorer l'équipement, les laboratoires; • l'acheminement de propositions à la DGEC pour la révision du programme cadre; • ETC.

LA PRATIQUE DE L'ÉVALUATION AU CÉGEP DE RIVIÈRE-DU-LOUP

Jean-Paul Michaud,
conseiller pédagogique, Cégep de Rivière-du-Loup

Ma contribution sera de donner une vision « micro » de l'évaluation. C'est pourquoi j'ai intitulé cette présentation : *L'évaluation au ras du sol.*

D'emblée, je tiens à préciser que je me définis comme un praticien. Je vous parlerai, non d'un modèle théorique, mais de pratiques d'évaluation que nous avons à Rivière-du-Loup depuis quelques années. Je suis conseiller pédagogique. Ma perspective en est donc une de conseiller pédagogique.

Introduction

Je ne sais pas si ce que nous faisons à Rivière-du-Loup depuis un certain nombre d'années c'est vraiment de l'Évaluation de Programme, avec grand É et grand P. Nous n'avons ni politique ni système institutionnel d'évaluation des programmes. Nous faisons plutôt l'évaluation de certains aspects des programmes.

Une remarque préliminaire : même s'il s'agit de réalités différentes, je vais utiliser le terme « département » comme un synonyme du terme « programme », puisque c'est avec les départements que nous travaillons, ma collègue et moi. À Rivière-du-Loup, nous avons 65 % de programmes techniques et dans ce secteur, il y a superposition programme/département. De plus, l'évaluation s'est davantage pratiquée dans les départements d'enseignement technique que dans les départements de formation générale.

I- Une certaine façon de penser

Nous avons une certaine philosophie de l'évaluation. Comme nous avons commencé à faire de l'évaluation à la fin des années 70 et au début des années 80, notre action s'articule autour du célèbre énoncé « s'évaluer pour évoluer » du CADRE[1], auquel nous avons ajouté les énoncés suivants :

1. L'évaluation est un processus naturel.
   En effet, nous passons notre vie à évaluer. Notre survie est liée à l'évaluation que notre organisme fait des données en provenance de l'environnement. Nous évaluons le temps qu'il fait, les prix des produits, les idées politiques, les salaires versés dans les sports professionnels, les comportements de nos collègues et ceux de nos étudiantes et étudiants, etc.
2. L'évaluation des programmes est tributaire de la philosophie de l'éducation sous-jacente.
   Dans cette perspective, il devient nécessaire de se poser quelques questions avant de commencer une évaluation : Qu'est-ce qu'un programme? Qu'est-ce qu'enseigner? Qu'est-ce qu'apprendre? Qu'est-ce que gérer des programmes de formation? Cette « philosophie » de l'éducation est-elle semblable ou divergente chez les personnes participant à l'évaluation? Est-elle explicite? Aspect de la question trop souvent négligé et qui devient source de bien des confusions, sinon de mésententes et même de conflits. J'en veux pour exemple les observations et les réactions à des taux d'échecs élevés, ainsi l'annonce de 40 % d'échecs déclenchait des oh et des ah, accompagnés de mines scandalisées et de sous-entendus. Et n'allez pas vous imaginer que c'étaient des comportements exclusifs à l'administration et aux aides pédagogiques.
3. Le seul choix véritable que nous ayons par rapport à l'évaluation n'est pas de s'évaluer ou non, mais de connaître ou non l'évaluation qui est déjà faite.
   Car vos patrons vous évaluent; vos subalternes aussi et vos pairs également. Les universités et les employeurs portent toutes sortes de jugements sur la valeur de la formation dans chacun des collèges. Même les revues populaires s'en mêlent et s'emmêlent. Aussi bien donner à toutes ces évaluations implicites une place pour

s'exprimer, et surtout un cadre aussi rigoureux que possible.

4. Dans l'évaluation, les premières personnes concernées doivent au moins être associées à la démarche, quand elles n'en sont pas les maîtres d'œuvre.
5. L'évaluation se pratique selon des règles du jeu clairement identifiées. Qui va procéder à la cueillette et à l'analyse de l'information? Que va-t-on faire des résultats?
6. Il est très important en évaluation que les résultats soient communiqués aux premiers concernés (aux personnes évaluées), plutôt qu'à la direction ou à la population. Je fais encore ce pari-là, malgré la Commission de l'évaluation, malgré ce que les journalistes de *L'actualité* avancent pour se justifier, i.e. le droit du public à connaître les bons collèges. Les directions n'ont donc pas d'autre choix que d'ignorer les résultats des évaluations qui se font, ou encore d'ignorer les résultats parce qu'il ne s'en fait pas. Mais il s'agit d'une situation temporaire. En effet, après quelques exercices d'évaluation, un département en communiquera volontiers les résultats à sa direction des études.
7. L'évaluation doit dépasser la curiosité, le voyeurisme, pour s'inscrire dans une dynamique de changement. On parle de processus continu d'amélioration de la qualité.
8. L'évaluation doit être soutenue au niveau technique, et non être laissée à la seule bonne volonté des personnes concernées.
9. Évaluer un programme, c'est remettre en question une institution. C'est une grave erreur de réduire l'évaluation des programmes à l'évaluation des enseignantes et des enseignants. C'est pourtant ce qui se produit souvent. Prenez le temps d'écouter ce qui se dit dans les échanges sur l'évaluation; on commence à parler d'évaluation des programmes, puis on glisse vers l'évaluation de l'enseignement, pour finalement choisir ses exemples chez les enseignantes et les enseignants.

II. Un processus général : une façon de procéder

Origine : au départ, il y a un « problème » : les étudiantes et étudiants informent une professeure ou un professeur de leur insatisfaction à l'égard d'autres profs; un prof revient de supervision de stage, étonné par le comportement des étudiantes et des étudiants; parfois, c'est un sentiment de malaise généralisé dans tout un département, un sentiment d'être à côté de la « track », et la coordonnatrice ou coordonnateur du département vient nous en faire prudemment part.

Ces conversations de corridors, cette rencontre quasi fortuite, cette visite au bureau sous un prétexte quelconque vont déboucher sur une offre de service formelle ou informelle au département.

1. Première étape : vouloir procéder à une évaluation
   Il s'agit d'amener la personne qui vous a parlé de la situation, à soumettre la question au département et à proposer à ce dernier d'entreprendre une démarche d'évaluation dont les règles seront définies dès le départ. Par la même occasion, on suggère de nommer au moins un, de préférence deux membres du département pour être les répondantes ou les répondants du département auprès du service de développement pédagogique.
2. Deuxième étape : clarifier les objectifs et les objets sur lesquels on veut obtenir de l'information
   Il s'agit d'une étape très importante de précision de la cible avec les répondantes et les répondants du département. C'est une étape difficile, la première fois surtout : on veut tout savoir; il y a des agendas cachés; on veut des raisons, des causes, des coupables. Voici quelques exemples : on veut savoir si les étudiantes et les étudiants sont satisfaits. *De quoi? Pourquoi? Qu'est-ce que ça vous donne de savoir ça? Qu'allez-vous faire avec cette information après?* On veut savoir comment les élèves réussissaient au secondaire? *Pourquoi? Quelle est l'hypothèse sous-jacente? Pourquoi cette hypothèse? Si c'est pour prouver qu'ils sont mal préparés, à quoi ça sert?* On veut savoir si le programme est bon. Si les mathématiques sont adaptées à son programme. *Pourquoi? Pour critiquer les profs de maths?* Etc.

   Évaluer un programme, c'est remettre en question une institution

   Une étape de clarification d'abord, mais aussi une étape de réalisme par rapport aux moyens et ressources disponibles. Par exemple, quelqu'un veut qu'on fasse un sondage téléphonique (et évidemment scientifique) auprès des finissantes et finissants des cinq dernières années; imaginez l'importance d'une telle opération. Est-elle réalisable?
3. Troisième étape : élaboration d'une proposition d'évaluation
   Reformulation des objectifs; identification des cibles d'évaluation des informateurs clés ainsi que des instruments d'évaluation; répartition des tâches et des responsabilités entre le département, ses membres et le service de développement pédagogique. Cette proposition est présentée au département par ses répondantes et ses répondants.
4. Quatrième étape : acceptation par le département, après corrections, de la proposition
5. Cinquième étape : élaboration des instruments de cueillette d'informations
   Ces instruments peuvent être des questionnaires (écrits ou téléphoniques), des tests de connaissances, ou des tests de compétences (simulations ou problèmes à résoudre), des schémas d'entrevue, des demandes précises d'extraction de données et des plans d'analyse de ces données, des grilles d'observation, ou autres grilles d'analyse bâties à partir du « rationnel » (fils conduc-

teurs, thèmes sessionnels ou annuels, etc.) et des objectifs ou compétences du programme, etc.

6. Sixième étape : acceptation par le département des outils proposés
7. Septième étape : cueillette de données
   - Organisation physique et matérielle : (telle que fiches, local, crayons); formation des personnes dans le cas d'entrevues téléphoniques), listes d'étudiantes et d'étudiants, plan échantillonnal et échantillonnage, etc.
   - Cueillette des données
8. Huitième étape : analyse et interprétation des données
9. Neuvième étape : rédaction du rapport d'évaluation
10. Dixième étape : présentation du rapport au département

    Le rapport est présenté et expliqué au département : il y a un rappel de la méthodologie, des précisions sur les limites et les forces des méthodes et instruments utilisés, sur la façon de lire le rapport, sur la propriété du rapport (à qui il appartient), sur les aspects éthiques (confidentialité, solidarité, responsabilité quant à la qualité des services à rendre), et évidemment les résultats.

Remarques :

- S'il y a des remarques qui s'adressent directement à une enseignante ou à un enseignant, que ce soit en bien ou en mal, nous les lui remettons discrètement sous enveloppe cachetée, comme il leur fut d'ailleurs précisé avant de prendre la décision d'entreprendre le processus d'évaluation.
- Le climat : avant que ne commence la présentation du rapport, l'anxiété est tangible. À la fin, c'est le soulagement : « on n'est pas si pire »; « c'est mieux qu'on pensait ». En d'autres mots, l'évaluation, c'est moins douloureux qu'une visite chez le dentiste.

11. Onzième étape : plan d'action
    - Identification de zones de changement (de petites choses, à notre portée) : Sur quoi a-t-on du pouvoir? Sur quoi les autres ont-ils du pouvoir?
    - Élaboration de solutions : dans la plupart des cas, les meilleures sont les plus simples, du moins à court terme, parce que les étudiantes et étudiants en voient rapidement les effets. Ex. : un calendrier des travaux et examens; une harmonisation des plans de cours; l'attitude du département envers les cours de formation générale; l'examen de la charge des étudiantes et des étudiants; la façon dont on encadre les travaux longs, etc.
    - Le plan d'action va aussi déboucher sur des changements à plus long terme et très souvent, on sollicite la présence du service de développement pédagogique pour aider à cheminer.

III- Les effets de l'évaluation

Je parlerai ici des petits effets, non des grands effets connus.

1. La diminution des rumeurs

Une démarche formelle d'évaluation donne aux personnes, un lieu et un moment pour se faire entendre. Lorsqu'il n'est prévu aucun cadre pour s'exprimer, il va se créer de manière anarchique : ce sera n'importe où, n'importe quand, n'importe comment.

Mais donner la parole à quelqu'un, c'est paradoxalement aussi la lui enlever. C'est l'amener à réfléchir avant de s'exprimer de n'importe quelle façon, c'est l'inviter à exercer son jugement critique, c'est l'amener à nuancer le jugement grossier qu'il s'apprête à porter, c'est préciser l'idée qui lui passe par la tête.

Donner la parole à quelqu'un, je dirais surtout que c'est le respecter. Et cette attitude de respect entraîne le respect.

Une démarche formelle d'évaluation donne aux personnes, un lieu et un moment pour se faire entendre

La rumeur diminue aussi parce que le processus d'évaluation permet de pondérer quantitativement et qualitativement un jugement. Lors d'évaluation formelle, les jugements portés s'appuient davantage sur des faits que sur des préjugés et des idées toutes faites.

2. La mise en valeur des aspects positifs

   C'est ce qui étonne le plus les professeures et professeurs. Ils amorcent l'évaluation à partir d'un problème et se retrouvent à la fin du processus avec plus de forces que de faiblesses. Il est extrêmement rare qu'un résultat d'évaluation soit principalement négatif. C'est l'absence d'évaluation qui met en évidence les faiblesses et les laisse se développer en problème.

3. L'évaluation fait le partage des responsabilités

   Habituellement, chacun y trouve son « paquet », comme dirait Molière. Par exemple, l'évaluation va mettre en évidence la charge intenable d'une enseignante ou d'un enseignant nouvellement embauché ou l'impossibilité pour une ou un autre considéré comme « trop théorique » de faire travailler les élèves en équipe dans le local attribué.

   Je dis souvent aux professeures et aux professeurs que l'évaluation est plus menaçante pour les directions de collège que pour eux. En effet, l'évaluation met souvent en évidence des déficiences au plan des conditions physiques et matérielles nécessaires à des apprentissages de qualité et sur lesquelles les directions ont, somme toute, peu de pouvoir. Le personnel enseignant a plus de possibilités d'agir sur les faiblesses didactiques et pédagogiques décelées lors d'une évaluation. Les contraintes d'horaire, de salubrité des locaux, pour n'en nommer que deux, sont souvent, malgré leur simplicité, difficiles à solutionner pour les gestionnaires.

4. Le réalisme dans les changements

   L'évaluation permet d'identifier des zones de changement et d'établir des priorités. Elle permet également

de poser les bonnes questions : si l'on entend les étudiantes et les étudiants dire que les cours dits « de service » sont « plates », habituellement on ne fait rien. Lors d'une évaluation, la même remarque, une fois passé le premier réflexe de rejet (« ce n'est pas de nos affaires »), va conduire à se poser la question : que faire quand les étudiantes et les étudiants trouvent les cours « de service » « plates »? Il est alors possible de trouver des réponses simples comme : « Leur avons-nous bien présenté l'ensemble du programme, la situation et l'importance de chaque cours dans leur formation? »; « Avons-nous discuté avec le département responsable de ce cours des attentes que nous avons à son égard? ».

5. L'évaluation favorise le développement de la solidarité entre les membres d'un département. Habituellement, c'est le cas. Par contre, il peut arriver qu'elle accentue une scission déjà présente ou latente.
6. L'évaluation peut initier des démarches d'approche programme, surtout si les résultats mettent en évidence l'absence de concertation ou s'ils amènent des propositions de changement importantes.
7. La pratique de l'évaluation développe le goût pour l'évaluation. Je dirais : quand on y goûte, on ne peut plus s'en passer.
8. L'évaluation s'apprend au même titre que la planification ou la budgétisation. En outre, après deux ou trois expériences menées avec l'aide du service, on devient autonome dans la démarche. L'aide requise se limite alors aux seuls aspects techniques comme le traitement informatique des données, ou encore à la vérification des énoncés d'un questionnaire.

IV- Les conditions favorables à une démarche d'évaluation

1. Souvent, la première fois, ça prend une poussée. Une intervention de la direction, des plaintes des étudiantes et étudiants vont parfois créer le besoin de « savoir ce qui se passe réellement », donc de procéder à une investigation.
2. Le département, avant de s'embarquer dans une démarche d'évaluation, doit sentir qu'on tient compte de ses besoins, de ses préoccupations, de sa façon de voir la situation.
3. Le département doit réellement maintenir le pouvoir sur la démarche à chaque étape et à tous les points de vue : objectifs, contenus, moyens et instruments, résultats. Il doit pouvoir compter sur l'aide et le support du service de développement pédagogique et entretenir avec ce service une relation de nature professionnelle. Il doit rester libre de faire appel ou non au service à chaque étape du processus.
4. L'opération doit en conséquence être transparente. Pas besoin d'insister longtemps là-dessus, tout le monde le dit.
5. Les résultats appartiennent au département et il est libre d'en disposer à sa guise. La confidentialité de la part du service doit être absolue. Très souvent, les départements montrent les résultats de l'évaluation à la direction des études, ce qui facilite les demandes de toute nature comme des ressources pour un projet d'encadrement, l'attribution d'un local spécialisé, etc.
6. L'évaluation ne doit pas être personnalisée. Il ne s'agit pas de faire le procès de personne.
7. Un minimum de confiance réciproque (entre membres du département et du service de développement pédagogique, et aussi entre les professeures et professeurs eux-mêmes) est nécessaire pour démarrer une démarche d'évaluation si on veut qu'elle ait des chances raisonnables de succès.

V- Quelques remarques

1. Simplifier l'évaluation.
   L'évaluation a maintenant ses « classiques », si on veut bien me permettre l'expression : Stufflebeam, Marc-André Nadeau, l'ex-cadre et l'ex-Commission de l'évaluation de l'ex-Conseil des collèges, et j'en passe. Tous les travaux de ces auteurs et de bien d'autres sont pertinents et méritent d'être consultés. Ils présentent des efforts de systématisation et de modélisation non négligeables mais dont la complexité risque de mettre l'évaluation hors de portée des départements, et de rendre l'évaluation inabordable pour les collèges. Alors que, lorsque nous travaillons avec les départements, nous devons au contraire simplifier l'approche. D'où la nécessité de poursuivre des recherches en vue de simplifier ces modèles, de les rendre faciles d'emploi. Il me semble, en effet, qu'en évaluation, probablement au nom de la rigueur scientifique et du caractère délicat de l'évaluation, nous avons des ambitions disproportionnées aux moyens, aux ressources et au temps dont nous disposons. Nous voulons tout savoir et nous croulons sous les données recueillies rigoureusement tout en étant incapables de leur donner du sens ou pire en leur donnant du sens d'une façon intuitive, empirique. Par exemple, dois-je ou non me scandaliser devant 25 % d'échecs et d'abandons en première année dans tel ou tel programme? Peut-être le devrais-je et le suis-je en tant que contribuable, mais en tant que « chargé d'évaluation », je n'en sais rien à moins qu'on me fournisse une norme. Et de qui viendra-t-elle? Comment aura-t-elle été établie? Je n'en sais rien, dis-je, et je n'ai pas le temps d'y réfléchir, d'analyser la situation, de relativiser les choses.

   Nous croulons sous les données recueillies rigoureusement tout en étant incapables de leur donner du sens

   Ainsi, je rêve du jour où nous pourrons à partir d'une ou deux données être bien informés sur la qualité d'un programme. Je vous donne un exemple : il y a quelques années, le ministère du Tourisme, loisirs, chasse et pêche (c'est comme ça qu'il s'appelait à cette époque) avait mené une étude sur les terrains de camping. Les

chercheuses et chercheurs avaient préparé et administré un questionnaire qui comptait environ 70 variables. Ils ont traité les réponses avec différents modèles statistiques d'analyse de la variance et d'analyse multifactorielle. Ils ont découvert que deux variables seulement suffisaient pour évaluer la qualité d'un terrain de camping : la propreté des installations sanitaires et la présence d'activités de loisirs-gardiennage pour les enfants. Je rêve donc de découvrir les deux variables qu'il nous faudrait mesurer simplement pour connaître la qualité de nos programmes. Je rêve donc d'un petit outil simple mais complet, d'utilisation rapide mais sûre, « léger » mais efficace. Enfin, il est permis de rêver.

2. Volonté politique et actions concrètes.

Vous êtes-vous déjà demandé pourquoi l'évaluation des programmes n'est pas plus avancée dans les collèges? Certaines personnes vont dire que c'est la faute des syndicats et des conventions collectives. Peut-être. Mais il me semble que la première, sinon la seule cause de cet état de fait, c'est l'absence de volonté politique de tout le réseau (y inclus les syndicats). Et j'en veux pour preuve le peu de ressources, qu'on a consacrées à cette fonction depuis l'existence des collèges. Combien de collèges, même aujourd'hui, ont un service ou même une seule personne responsable du dossier de l'évaluation? Sans ressources, nous serons condamnés à « bricoler » avec les moyens du bord, à pratiquer une « médecine de brousse ».

Mais quittons la politique pour revenir à des choses plus concrètes. L'un des départements au collège développe de petites choses en évaluation, lentement mais sûrement. Son point de départ a été la qualité totale (ou était-ce le processus d'amélioration continue de la qualité?) appliquée à l'enseignement. Il s'est ensuivi une découverte toute simple. Mais, pour les membres de ce département, était-ce une découverte, ou plutôt une évidence? Celle que les étudiantes et étudiants sont à la fois leurs clients, leurs partenaires et leur produit. Il est utile de poser des questions d'évaluation en ces termes : est-ce que notre cliente ou client (l'étudiante ou l'étudiant) est satisfait de notre produit (le programme tel qu'il est offert)? Est-ce que notre partenaire est satisfait des conditions dans lesquelles s'exerce le partenariat? Est-ce que notre produit (les finissantes et finissants) est bon et nos clients externes (les employeurs et les universités) en sont-ils satisfaits? Des étudiantes et étudiants clients... partenaires... produit... Je me sens un peu ridicule de dire des choses aussi simples. Sauf que de voir les choses sous cet angle occasionne des changements.

VI- Un plan triennal

Je voudrais, à la fin de cet exposé, vous présenter un petit plan triennal que le service de développement pédagogique offre aux départements.

Lorsqu'un département a goûté à l'évaluation après un essai parfois bien limité, lorsqu'il a constaté que ce n'est pas si douloureux, il lui arrive de désirer aller plus loin, de procéder juste pour améliorer, au sens de rendre meilleur ce qui est déjà bon. On lui offre alors de faire des évaluations en suivant un groupe d'étudiantes et d'étudiants. La démarche est en trois étapes :

- À la fin de la première session (donc avec des élèves de première année) : évaluation de leur adaptation au collège, à leur programme et aux études collégiales. Cette évaluation se fait à partir d'entrevues semi-structurées de groupe d'une durée de deux heures environ. Ces entrevues sont enregistrées, mais les enregistrements sont utilisés seulement par la conseillère ou le conseiller pédagogique pour rédiger son rapport.
  Connaissance du programme par rapport à leurs perceptions à l'entrée; heures consacrées aux études et gestion de leur temps; réactions au profil des études collégiales (ex. : cours obligatoires par rapport à leurs cours de spécialité), la gestion de leur autonomie nouvelle et leurs besoins d'encadrement; les services offerts, etc.
- À la fin de la deuxième année, évaluation de leurs compétences; celles que le programme prétend développer. C'est probablement la partie du processus la plus intéressante, mais aussi la plus difficile. La démarche est la suivante : identifier les grands axes du programme, les fils conducteurs, les objectifs et les compétences (tout ceci n'existe pas dans chaque programme; j'ai même vu un programme où il a été impossible d'en retrouver les objectifs généraux; il faut donc procéder avec ce qu'il y a de disponible); préciser les connaissances et les habiletés que les étudiantes et étudiants devraient posséder au terme des quatre premières sessions; élaborer des mises en situation, des tâches et des problèmes de divers degrés de difficulté et de durée variée; procéder à un examen critique de ces mises en

Proposition de « plan triennal » d'évaluation

Le moment	Le quoi	La source	L'outil
À la fin de la première session	L'adaptation au collège, au programme, aux études collégiales	Les élèves	L'entrevue de groupe semi-structurée
À la fin de la quatrième session (deuxième année)	Les connaissances et les habiletés	Les élèves	Mise en situations et résolution de problèmes
À la fin de la troisième année (après le stage)	La formation	Les élèves et les employeurs	Les entrevues de groupes semi-structurées

situation et problèmes; élaborer un plan échantillonnal qui tient compte du degré de difficulté, de la durée de la tâche et évidemment des étudiantes et des étudiants. Quand tout ceci est terminé, il ne reste plus (!) qu'à trouver dans l'horaire 2, 3 ou 4 demi-journées où il sera possible de soumettre les étudiantes et les étudiants à ces épreuves en exerçant les contrôles appropriés et les observations quant à la durée, aux réactions des étudiantes et des étudiants, au processus de résolution de problèmes qu'ils utilisent. Et il faudra corriger ces tests et en faire l'analyse et l'interprétation. L'objectif d'une telle opération est évidemment d'amener les correctifs dès le début de la cinquième session, là où c'est nécessaire; mais cela permet aussi d'encourager les étudiantes et les étudiants à l'aide des apprentissages réussis et de leur fixer des cibles pour leur dernière année. Les résultats à ces épreuves ne contribuent pas à la note de l'étudiante ou de l'étudiant. L'évaluation est uniquement diagnostique.

Vous imaginez facilement le travail que cela exige du département. C'est pourquoi même si l'idée est séduisante, cette façon de faire n'a pas été utilisée souvent. Mais l'idée est là.

- À la fin de la troisième année : après le stage (dans les programmes où il y a des stages), nous procédons, par entrevues de groupe semi-structurées, à l'évaluation de la formation auprès des étudiantes et étudiants et auprès des employeurs qui les ont reçus en stage. Comment se sont-ils comportés en stage? Quelles sont les tâches où ils se sont le mieux débrouillés? Etc.
- On utilise le plus souvent la phase un et la phase trois.

Conclusion

En guise de conclusion, j'ajouterais que si l'on veut que l'évaluation se fasse dans les collèges, nous devons premièrement travailler à développer des attitudes et des comportements sains par rapport à l'évaluation et ce à tous les niveaux de l'organisation, et deuxièmement, nous devons faire le choix de l'évaluation. Si, pour des gestionnaires, faire le choix de l'évaluation consiste, par exemple, à affecter les ressources nécessaires, qu'est-ce que ça peut bien pouvoir dire pour un groupe syndical comme la FAC? Faire le choix de l'évaluation, c'est arrêter d'avoir peur, d'avoir une approche défensive. Faire le choix de l'évaluation, c'est arrêter de mettre des conditions irréalistes ou « stratégiques » (du genre : « on s'évaluera quand les cadres s'évalueront »), c'est arrêter de contester l'idée même d'évaluation, c'est arrêter « d'ergoter » sur l'équité, sur la validité des instruments de mesure, sur la qualité de l'évaluateur (ex. : « il n'y a qu'une professeure ou qu'un professeur de mathématiques qui peut évaluer l'enseignement des mathématiques »), sur ceci et sur cela, et patati et patata... Faire le choix de l'évaluation, c'est passer à l'action, c'est entreprendre des démarches d'évaluation. Bien sûr, elles seront un peu hésitantes au début; il y aura des tâtonnements et même des erreurs. Mais, en évaluation comme ailleurs, à la pratique, on deviendra plus habile, mais surtout on fournira un service de meilleure qualité à nos étudiantes et étudiants « clients ».

Je voudrais terminer avec un petit « cadeau », une référence qui est une véritable perle. Il s'agit de l'article de Jacques Plante, de l'Université Laval, intitulé « Clin d'oeil historique » (Massé, 1993). En voici un extrait :

> Dans ce secteur, mon expérience de terrain m'a appris que l'attrait des chiffres, la facilité avec laquelle il est possible d'engranger des statistiques de toutes sortes, de construire des tableaux, de traiter les données, le sentiment de travailler avec du solide lorsqu'on s'abrite ou qu'on travaille à l'aide d'équations mathématiques rigoureuses, mais dont les postulats sont souvent fragiles, pour ne pas dire critiquables, font que parfois on assiste à un dérapage en matière d'évaluation de programmes. Si vous me permettez un langage emprunté au domaine de l'éducation, je dirais que l'on risque de transformer une évaluation de programmes ou d'une institution qui, au point de départ, doit être conçue comme une opération à vocation pédagogique susceptible d'avoir des conséquences administratives, en une opération à caractère administratif qui peut avoir des conséquences pédagogiques. Il ne s'agit pas ici d'un simple jeu de mots. J'ai eu souvent l'occasion de constater que l'évaluation des programmes et des institutions pouvait représenter, pour certains vérificateurs, un exercice comptable très appétissant. Ce qu'il faut retenir, je crois, et je me répète, c'est que l'évaluation des programmes et des institutions est une occasion qu'une organisation se donne pour se regarder fonctionner, pour réfléchir en profondeur sur la pertinence de ses programmes d'activités et sur les façons de les améliorer.

Notes

1. Le réseau collégial ne devra jamais oublier la contribution de monsieur Paul-Émile Gingras et des autres membres de l'équipe du CADRE en matière d'évaluation.

Référence :

L'évaluation institutionnelle en milieu scolaire : Logiques, enjeux, rôles et responsabilités des différents acteurs. Collectif sous la direction de Denis Massé, Éditions du CRP, Université de Sherbrooke : Faculté d'éducation, 1993, p. 86.

L'ÉVALUATION DE PROGRAMMES, DEUX RÉFLEXIONS

CONTEXTE HISTORIQUE, IMPACT DE LA RÉFORME, COLLABORATION INTERCOLLÈGES ET AUTONOMIE LOCALE

Philippe Ricard,
enseignant, Techniques de recherche, enquête et sondage, Cégep de Rosemont

Introduction

L'expérience du comité de suivi de l'implantation du nouveau programme de Technologies du génie électrique (autrefois Électrotechnique) s'avère riche d'enseignement pour tout groupe désireux d'évaluer un programme ou de le modifier. Cependant, le travail de ce comité s'est déroulé dans un contexte organisationnel et juridique qui vient à peine d'être considérablement transformé. Pour bien profiter de l'expérience d'évaluation formative de ce comité, il convient d'abord de resituer sa démarche dans son contexte historique, d'examiner l'impact des transformations qu'apporte la réforme du collégial sur l'implantation de programmes révisés, et d'examiner comment une démarche d'évaluation formative de programme peut s'actualiser dans le nouveau contexte d'autonomie locale créé par la réforme.

Le contexte historique de la révision de TGÉ

La révison des programmes d'électrotechnique fait suite à deux événements différents : l'évaluation sommative du programme d'électrotechnique réalisée en 1989 et en 1990, et le développement de programmes par compétences au secondaire professionnel à partir de 1986, sur la base de l'expérience d'Alverno.

L'évaluation sommative d'électrotechnique

L'évaluation sommative a analysé le feed-back des élèves, des professeures et professeurs, des diplômées et diplômés et des employeurs, ainsi que le taux des réussite des étudiantes et étudiants et le nombre de demandes d'admission. S'y ajoute une étude comparant la performance des différents programmes ontariens avec celle du programme québécois.

L'évaluation sommative du programme s'est avérée très positive pour le programme alors en place. Les diplômées et diplômés et les employeurs se montraient très satisfaits. Cependant, la faiblesse des taux de réussite, le nombre important d'abandons, et les difficultés de recrutement de nouveaux élèves en provenance du secondaire posaient problème. De plus, l'analyse du marché du travail combinée à l'étude comparative avec les programmes ontariens faisaient ressortir que certains besoins du marché du travail n'étaient pas satisfaits de façon adéquate.

Ainsi, de l'analyse du marché de travail québécois se dégageaient deux types de fonction de travail : la technicienne ou le technicien centré sur la production, l'entretien et la réparation, et la ou le technologue réalisant des tâches d'aide à la conception et de représentation technico-commerciale. L'étude comparative avec les programmes ontariens démontrait que ceux-ci tenaient compte de ces deux fonctions de travail dans la construction de leurs programmes. Presque tous les collèges ontariens offrent deux voies : une voie technique de deux ans et une voie technologique de trois ans. De plus, ces programmes avaient pour la plupart un tronc commun de durée variable.

Des programmes professionnels et techniques par compétences

Le deuxième facteur important dans la révision des programmes d'électrotechnique a été la volonté des deux ministères responsables de l'éducation de redéfinir les programmes professionnels et techniques sur la base de compétences à acquérir. Ce travail avait commencé en 1986 lors de la réforme de la formation professionnelle au secondaire. On s'est inspiré de l'expérience du Collège Alverno pour réviser les programmes professionnels afin de les redéfinir selon la méthode des compétences. De plus, une pédagogie systémique plutôt qu'analytique est mise de l'avant. Au collégial, le travail a été amorcé avec la révision des programmes d'électrotechnique en 1990. La DGEC se

donne jusqu'en 1998 pour réviser tous les programmes techniques selon cette méthode.

Les objectifs de l'ensemble de cette opération englobant les programmes professionnels de niveau secondaire et techniques de niveau collégial sont les suivants :

— Intégrer les programmes du secondaire et du collégial; les compétences d'un domaine comme l'électronique seront classées selon leur degré de complexité et assignées au niveau d'enseignement auquel elles correspondent.
— Élaborer des projets d'utilisation commune d'équipements et d'immeubles par les écoles secondaires et les collèges offrant des programmes professionnels et techniques.
— Faciliter la correspondance avec les besoins de main-d'œuvre de l'industrie, d'où la définition de compétences en relation étroite avec les tâches à accomplir dans un contexte de travail.
— Faciliter l'évaluation des programmes en fournissant des objectifs mesurables à atteindre.
— Permettre une plus grande autonomie et responsabilisation des collèges dans le domaine des programmes. Ceux-ci ont maintenant la responsabilité d'élaborer les activités d'apprentissage d'un programme, alors que les compétences et les standards sont élaborés centralement pour l'ensemble du réseau.

Survient la réforme de l'enseignement collégial qui transforme radicalement la répartition des responsabilités entre la DGEC et les collèges

Le contexte de la révision des TGÉ

La révision des programmes de Technologies du génie électrique est donc plus qu'une révision traditionnelle de programme. C'est aussi un projet pilote de redéfinition de programme selon les nouveaux objectifs de l'enseignement professionnel et technique intégré. Cependant, la refonte des programmes de TGÉ a commencé dans un régime pédagogique et un contexte organisationnel fortement centralisé, laissant très peu d'autonomie aux collèges.

Le modèle de redéfinition du programme et de son implantation a été décidé et imposé par les hautes instances de la DGEC sans consultation des premiers intéressés : les professeures et professeurs. Certes, un groupe de professeures et professeurs ont été engagés comme consultants pour repenser les cours sur la base de la méthode des compétences selon une approche systémique. Une fois ce travail réalisé, dix collèges du réseau ont décidé d'expérimenter ces nouveaux programmes, les autres refusant d'y participer.

Même s'il s'agit encore à cette étape d'un processus réseau, donc centralisé, il fait maintenant appel à la participation active des professeures et professeurs. Ainsi, un comité d'enseignantes et d'enseignants a été mis sur pied pour assurer le suivi de l'implantation. Le travail de ce comité est assumé par plusieurs professeures et professeurs des dix collèges et amène les départements à participer intimement à l'implantation et à l'adaptation des nouveaux programmes à leur réalité locale. Ce comité a commencé à fonctionner dans le contexte de la préréforme. Il s'est préoccupé de questions se rapportant au réseau, par exemple les coûts de l'implantation et la préparation des élèves, mais aussi de questions concernant les activités d'apprentissage.

Survient la réforme de l'enseignement collégial qui transforme radicalement la répartition des responsabilités entre la DGEC et les collèges. Si les compétences et les standards des programmes techniques sont définis centralement pour l'ensemble du réseau collégial, les activités d'apprentissage deviennent maintenant une responsabilité locale de chaque collège.

Le nouveau régime permet à chaque collège d'offrir un produit différent des autres

Impact de la réforme sur l'implantation de nouveaux programmes

Le comité d'implantation des programmes de TGÉ a profité d'une concertation intercollèges pour produire du matériel pédagogique et élaborer des activités d'apprentissage. Ce travail se situait dans le contexte de programmes pour le réseau avec des activités d'apprentissage, une grille de cours et du matériel pédagogique communs. Avec la réforme, ces aspects des programmes techniques tombent maintenant sous responsabilité locale.

La concurrence intercollèges

Le nouveau régime permet à chaque collège d'offrir un produit différent des autres. Quels seront alors les incitatifs pour chacun des collèges de collaborer avec les autres à l'élaboration d'activités d'apprentissage? Ne seront-ils pas tentés de travailler en vase clos, d'élaborer leurs propres activités d'apprentissage dans l'espoir d'attirer plus de clientèle au détriment des autres collèges? Le risque est grand de voir s'installer un système de concurrence intercollèges plutôt qu'un système de concertation intercollèges.

Une partie de la méthode des compétences met de l'avant une pédagogie systémique qui s'actualise dans les activités d'apprentissage. Or, la pédagogie fait maintenant partie des responsabilités locales. Il sera alors facile à un groupe de professeures et professeurs d'un département d'orienter leur pédagogie vers une approche plus analytique, comme le préconise certains collèges dissidents par rapport à la révision des programme de TGÉ.

Reste que tous les programmes techniques collégiaux doivent être redéfinis selon la méthode des compétences d'ici 1998. Ce travail sera une activité réseau qui

mettra à contribution le Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques, la DGEC et les collèges concernés par chacun des programmes. Les professeures et professeurs seront appelés à intervenir comme consultants dans le processus de redéfinition des compétences et standards. Jusqu'à cette étape, le modèle mis en place pour la révision des programmes de TGÉ sera probablement appliqué.

L'évaluation formative des programmes dans les collèges

Comme cela est prescrit par la loi, la redéfinition des activités d'apprentissage et l'élaboration de l'activité synthèse se feront au niveau local, dans chaque collège indépendamment des autres. La démarche d'évaluation formative construite par le comité d'implantation des TGÉ devra être adaptée au contexte local. Chaque collège devra mettre sur pied un comité local d'implantation et en assurer la formation et l'encadrement. Évidemment, toutes ces démarches locales occasionneront plusieurs dédoublements dans l'ensemble du réseau.

Cette situation existe en Ontario depuis la formation des collèges communautaires. Chacun fait sa petite affaire dans son coin et peu d'informations sont échangées entre les collèges. Cette situation s'explique par le phénomène de la concurrence pour les élèves, d'une part, mais aussi par une pratique locale qui tend à créer une culture et des façons de faire propres à chaque collège, ce qui rend plus difficile l'échange entre collèges.

Le travail d'implantation de programmes regroupant des professeures et professeurs de plusieurs collèges semble très enrichissant pour chaque département. L'expérience des TGÉ a joui de budgets provenant de la DGEC. Cependant, le nouveau contexte d'autonomie locale ne permettra pas nécessairement de financer des comités intercollèges par des subventions de la DGEC. Par contre, il serait important que les directions de collèges soient sensibilisées à ce qu'un travail d'échange entre collèges peut apporter d'enrichissement dans l'implantation d'un programme, surtout en ce qui concerne l'économie engendrée par une certaine division des tâches et par le fait de profiter de l'expérience des autres pour ne pas répéter les mêmes erreurs.

Les fédérations syndicales demeurent un autre lieu d'organisation des échanges intercollèges. Des comités d'échanges pourraient être mis sur pied grâce à l'appui des syndicats locaux en liaison avec le service des affaires pédagogiques d'une fédération syndicale. Évidemment, cette façon de faire suppose que tant les syndicats locaux que les fédérations syndicales accordent une grande importance à l'évaluation des programmes et des enseignements.

Pour certains syndicats, une telle démarche de contribution syndicale dans le processus d'évaluation apparaîtra comme une compromission, une collaboration avec la partie patronale afin de mieux contrôler le travail des professeures et professeurs. Leur attitude sera de refuser toute participation dans l'évaluation. Mais à partir du moment où l'évaluation des programmes et des enseignements devient un phénomène social incontournable, avec des appuis profonds dans la population, cette attitude risque de paraître comme un combat d'arrière-garde servant à jeter le discrédit sur les syndicats.

Une autre attitude syndicale consistera à vouloir être les premiers à occuper le champ de l'évaluation, d'en définir les paramètres et les pratiques de façon à ramener le plus de contrôle possible du processus dans les mains des professeures et professeurs et des départements. Ces expériences d'évaluation auront alors avantage à être diffusées entre les différents syndicats locaux afin de renforcer l'ensemble d'une fédération syndicale dans le domaine de l'évaluation. Ainsi, elle sera en mesure de mieux défendre les intérêts des membres tout en montrant à la population qu'elle se préoccupe de la qualité du travail réalisé par ses membres. Un syndicat qui démontre qu'il travaille dans l'intérêt des jeunes et qu'il a à cœur la qualité de la formation qui leur est donnée, aura d'autant plus de facilité à recevoir l'appui de cette même population lors de revendications concernant les conditions de travail des enseignantes et enseignants.

> Les fédérations syndicales demeurent un autre lieu d'organisation des échanges intercollèges

Indépendamment d'une possible collaboration intercollèges, l'expérience d'évaluation formative dans le processus d'implantation des programmes des TGÉ peut très bien s'appliquer à l'implantation locale d'un programme. Cette évaluation formative ne concerne pas simplement l'implantation d'un nouveau programme, mais doit aussi s'intégrer aux tâches régulières du département. Car l'évaluation formative est en fait un processus de feed-back constant de l'impact d'une action collective d'une organisation en fonction d'objectifs précis.

L'environnement sur lequel agit l'organisation est en constant changement, de même que les composantes internes de l'organisation. Ce qui implique que l'organisation de l'action se retrouve toujours dans un processus d'apprentissage et d'ajustement de son action pour tenir compte des changements dans la réalité. Car les objectifs des actions ne sont que des idées, des hypothèses sur un réel changeant, et ces hypothèses doivent être constamment validées. Dans l'avenir, les départements de collèges devront intégrer à leurs pratiques collectives l'ensemble des tâches d'évaluation afin d'ajuster leur enseignement pour en assurer l'efficacité.

L'implantation d'un nouveau programme sera alors une occasion pour intégrer ces pratiques aux tâches du département. Ce qui implique d'abord un perfectionnement collectif sur le processus d'évaluation, de bonnes discussions afin que les valeurs associées à l'évaluation soient assimilées par l'ensemble du corps professoral

et la mise en place de politiques d'évaluation des programmes et des enseignements au niveau départemental. Ce travail ne peut se faire en vase clos, mais en étroite collaboration avec le collège qui devra fournir les appuis nécessaires au perfectionnement des professeures et professeurs, l'encadrement méthodologique nécessaire à l'élaboration des outils de recherche. De même, ce travail devrait aussi se faire en étroite collaboration avec le syndicat comme il a été démontré plus haut.

L'expérience du comité d'implantation des TGÉ pourrait alors être d'un apport intéressant afin d'identifier les questions d'évaluation, de fabriquer les outils de cueillette de données, de réaliser la cueillette de données et leur analyse. Elle sera aussi une référence importante dans l'animation de processus d'évaluation qui auront le courage de déborder les frontières de l'univers local.

Bibliographie

RICARD, P. *Les programmes d'électrotechnique des collèges ontariens et québécois*, Montréal, Bureau d'Études sociographiques, 1989.

RICARD, P. *Le domaine de l'électrotechnique dans les collèges québécois. Analyse des besoins de formation et des caractéristiques du marché du travail en 1989*, Montréal, Bureau d'Études sociographiques, 1990.

L'ÉVALUATION DE PROGRAMMES, DEUX RÉFLEXIONS

L'ÉVALUATION DES PROGRAMMES DES TECHNOLOGIES DU GÉNIE ÉLECTRIQUE : UNE EXPÉRIENCE TRANSFÉRABLE

Bernard Legault,
enseignant, Technologies du génie électrique,
Cégep André-Laurendeau

Ce texte a déjà paru dans les Actes de la Conférence nationale et du 13e colloque de l'AQPC, Chicoutimi, juin 1993. Il a été reproduit avec la permission de l'auteur.

Introduction

En décembre 1990, une équipe d'enseignantes et d'enseignants remettait à la DGEC ses propositions concernant les nouveaux programmes des technologies du génie électrique (TGÉ). Ces conceptrices et concepteurs avaient été retirés de leur milieu d'enseignement pour répondre à une commande précise du Service de développement des programmes : à savoir, réviser le programme d'alors de manière à augmenter le nombre d'inscriptions et le taux de réussite des élèves de cette famille de programmes.

Tant la démarche proposée (équipe de conceptrices et concepteurs, analyse de situations de travail, regroupement de plusieurs programmes, parents, approche par compétences) que ses résultats (tronc commun d'une seule année, approche systémique, philosophie d'enseignement inspirée du cognitivisme, restructuration complète de la grille de cours ainsi que des contenus) en ont surpris et ébranlé plus d'un (DGEC, 1990 et 1992).

Les réactions des enseignantes et enseignants à ces nouveaux programmes ont été diverses d'un collège à l'autre et à l'intérieur d'un même département. Elles oscillaient entre l'enthousiasme d'un défi professionnel stimulant (Legault, 1992) et la contestation ou le rejet d'une modification jugée non pertinente et exagérée (groupe de professeurs, 1991).

Les dix collèges expérimentaux procèdent actuellement à l'implantation de la deuxième année des nouveaux programmes. Le comité de suivi de l'implantation des nouveaux programmes des TGÉ s'affaire à compléter son rapport concernant l'évaluation de cette implantation, pour la troisième session (le rapport devrait être disponible au début du mois de février 1994). Le présent texte veut rendre compte de l'impact de cette évaluation sur la dynamique d'expérimentation des nouveaux programmes de la famille des technologies du génie électrique et présenter des acquis qui apparaissent transférables à tout autre programme voulant procéder à une démarche d'évaluation[1].

1. Une démarche essentiellement formative

Compte tenu des passions soulevées depuis l'annonce des nouveaux programmes, plusieurs personnes auraient sans doute souhaité que l'on puisse comparer les anciens et les nouveaux programmes. Tel n'était pas le mandat du comité et tel n'était pas le souhait de ses membres. Les nouveaux programmes existent et sont là pour rester. Cependant, il apparaît essentiel que l'on puisse « mettre en œuvre les nouveaux programmes dans les meilleures conditions possibles, évaluer, au fur et à mesure de leur implantation, leur pertinence et leur faisabilité, tant sur les plans didactiques que techniques, et corriger le plus vite possible les éléments qui posent problèmes. » (Laroche, 1992)

Le comité de suivi de l'implantation des nouveaux programmes des TGÉ s'est donc résolument inscrit dans une démarche d'évaluation formative pour soutenir les enseignantes et enseignants dans l'implantation de ces programmes. Cet esprit a guidé l'identification des questions d'évaluation, la fabrication des outils de cueillette de données, de même que la rédaction des rapports. C'est ce qui a rendu le travail extrêmement stimulant pour les cinq membres de l'équipe. Les résultats des analyses du comité ont un potentiel d'influence immédiat dans les salles de classe et auprès des équipes d'enseignantes et d'enseignants. La démarche entreprise a aussi donné l'occasion de réunir, en cours de session, les enseignantes et enseignants des dix collèges pour discuter de problèmes communs relatifs à quelques cours. L'enrichissement procuré par ces échanges représente sûrement l'apport le plus significatif de cette démarche d'évaluation.

2. Une démarche transférable

Le comité de travail est composé de quatre enseignants et d'un conseiller pédagogique. Personne n'avait une expérience préalable en évaluation de programme. Par contre, tous ont préparé l'implantation des nouveaux programmes. Ils ont participé à l'élaboration des guides d'enseignement ou ont fait partie d'équipes intercollèges préparant le matériel didactique pour chacun des nouveaux cours. Pour réaliser son mandat, le comité a cherché à s'inspirer des travaux de la Commission d'évaluation du Conseil des collèges tout en développant sa propre démarche puisque aucun outil n'était alors disponible.[2]

1. Identifier les questions d'évaluation

Dans un premier temps, le comité a cherché à identifier les questions d'évaluation. Cette recherche permet de circonscrire le travail de cueillette de données. Certaines questions apparaissent incontournables dans la conjoncture des TGÉ :

- l'analyse des taux de réussite;
- l'attraction des programmes pour les élèves;
- les coûts de l'implantation.

D'autres questions reflètent directement les préoccupations exprimées par les enseignantes et enseignants du réseau :

- l'évaluation de la qualité des apprentissages réalisés;
- les recommandations pour une enseignante ou un enseignant qui aurait à redonner le cours.

Enfin, d'autres questions permettent de connaître le contexte de l'implantation et ainsi de nuancer les jugements :

- la préparation des enseignantes et enseignants;
- les mesures prises pour gérer l'implantation et pour encadrer les élèves;
- la préparation des élèves à leur entrée dans les programmes.

Cette recherche des questions d'évaluation représente une étape cruciale. En effet, il est très facile d'éparpiller ses énergies lorsque les cibles sont mal identifiées. Beaucoup d'informations sont intéressantes. Lesquelles sont les plus pertinentes pour répondre aux objectifs poursuivis? Pour mener à bien ce travail, le comité s'est imposé de revenir aux orientations ayant présidé à la révision des programmes et aux avis émis par le Conseil des collèges ou par différents groupes d'enseignantes et d'enseignants.

2. Fabriquer les outils de cueillette de données

Dans un deuxième temps, le comité a préparé des outils de cueillette d'information. Pour répondre aux questions d'évaluation, il est essentiel de connaître la perception des élèves sur la pertinence des cours, sur leur cohérence, sur la présence ou non de liens explicites entre les cours, sur les difficultés rencontrées par les élèves dans chacun des cours, sur la motivation à suivre chacun des cours, etc. Cette perception doit aussi être confrontée à celle des enseignantes et enseignants. De plus, pour évaluer la qualité des apprentissages, il faut préparer un examen permettant d'évaluer la compétence des élèves après un cours ou une session. Il s'avère, à ce moment, important de faire participer les enseignantes et enseignants, de trouver des situations judicieuses et signifiantes, d'établir des priorités...

La préparation des questionnaires d'évaluation de la perception des élèves et des enseignantes et enseignants est l'occasion de réunir, dans un même document, l'ensemble des informations que l'on souhaite recevoir de chacun des groupes. Par exemple, pour les élèves, les questionnaires regroupent des informations concernant :

- la préparation et la motivation de l'élève à son entrée dans le programme;
- le cheminement de l'élève dans le programme;
- la perception de celui-ci sur les éléments importants relatifs à chacun des cours (influence sur sa motivation, préparation des enseignantes et enseignants, méthodes pédagogiques, difficultés rencontrées, etc.).

Le questionnaire des enseignantes et enseignants vise à recevoir de l'information sur :

- la préparation des élèves;
- la formation que les enseignantes et enseignants ont reçue en prévision de la prestation de ce nouveau cours;
- les plans cadres;
- la documentation préparée par les équipes intercollèges.

À cet effet, la banque de questions sur l'évaluation de programme préparée au Cégep Ahuntsic (1988) s'est avérée très utile.

La préparation des examens d'évaluation de la qualité des apprentissages nécessite la participation des enseignantes et des enseignants ou du moins d'un groupe d'expertes et d'experts de la discipline. Il s'agit, partant des compétences établies au plan cadre, de proposer une activité ou des activités vérifiant si les élèves ont atteint le niveau de formation souhaitée. C'est là une démarche nouvelle pour le collégial. Les mêmes situations sont proposées à tous les élèves des dix collèges expérimentaux. Notre intérêt se limitant strictement à améliorer le programme d'études, les examens d'évaluation de la qualité des apprentissages demeurent des activités formatives.

> Les mêmes situations sont proposées à tous les élèves des dix collèges expérimentaux

3. Recueillir les données

Dans un troisième temps, il faut recueillir les données. Cette opération nécessite deux actions différentes. D'une part, il faut être en mesure de respecter un échéancier et d'autre part, il faut pouvoir traiter les données qui seront recueillies.

L'échéancier est fixé en fonction des délais raisonnables pour faire connaître les résultats de l'opération d'évaluation, de l'ampleur de la rétroaction à transmettre au réseau et des contraintes des personnes participantes. Dans notre cas, par exemple, dix collèges et une dizaine

d'enseignantes et d'enseignants par collège participent à chacune des opérations, celle de l'automne et celle de l'hiver. Il faut s'assurer que les outils sont produits dans un temps suffisamment raisonnable pour que les enseignantes et enseignants puissent intégrer ces nouvelles activités, en particulier l'examen d'évaluation de la qualité des apprentissages, à l'intérieur de leur planification.

La partie du traitement des données est aussi une étape très importante qui peut devenir pénible selon la technologie employée. Il est donc essentiel de prévoir cet aspect dès la fabrication des outils. Si les enseignantes et enseignants doivent corriger les examens, selon une grille d'analyse, il est important de s'assurer qu'ils reçoivent tous les mêmes instructions au départ et qu'ils aient le temps nécessaire pour effectuer les corrections.

4. Analyser les données

Dans une quatrième étape, il importe d'analyser les données recueillies pour répondre aux questions de départ. Ici, il est essentiel de faire ressortir les éléments qui permettent d'éclairer les questions d'évaluation, de porter un jugement et de proposer des améliorations. Peut-être plus que dans les autres étapes, l'aspect formatif de la démarche doit ressortir dans l'analyse. Dans son travail, le comité a tenté de fournir toutes les informations pouvant permettre à une enseignante ou un enseignant ou à un département de TGÉ de réaliser une implantation qui tient compte de l'expérience des collèges expérimentaux. Quelles ont été les meilleures réussites? Comment doit-on modifier les guides d'enseignement pour répondre aux objectifs des plans cadres tout en maintenant la motivation des élèves? Etc.

3. Une démarche d'animation

En plus de rendre compte de l'implantation des nouveaux programmes, la volonté du comité a été de favoriser la meilleure implantation possible. C'est pourquoi, à la mi-session de chacune des deux sessions, nous avons convoqué les enseignantes et les enseignants pour leur permettre d'échanger entre eux.

À l'automne, par exemple, deux cours posaient problème. L'un d'eux démotivait élèves et enseignantes et enseignants, tandis que l'autre était handicapé par un matériel qui n'arrivait pas à temps. Ces rencontres de travail intercollèges ont permis d'identifier les problèmes, de briser l'isolement des enseignantes et enseignants et de chercher collectivement des solutions répondant aux objectifs et aux exigences du cours tout en répondant aux attentes des élèves. Ces rencontres ont aussi permis d'établir des réseaux de contacts et d'échanges entre les enseignantes et enseignants des collèges participant à l'expérimentation des nouveaux programmes.

La rédaction des évaluations concernant la qualité des apprentissages a aussi permis une animation pédagogique intéressante. Le comité a d'abord constituer des groupes de travail intercollèges pour chacun des cours. Ensuite, ceux-ci ont discuté et se sont entendus sur ce qui représente l'essentiel pour chacun des cours. Enfin, chacun des examens, une fois complété, devient un exemple d'instrument permettant de mesurer la compétence d'un élève.

L'évaluation d'une compétence n'est pas une mince tâche pour des enseignantes et enseignants qui ont pris l'habitude de mesurer acquis par acquis, indépendamment l'un de l'autre. Une compétence ne résulte pas de la somme de plusieurs petites connaissances. L'évaluation d'une compétence doit donc se réaliser à l'aide de « tâches complexes non morcelées, signifiantes pour l'élève, mettant en jeu plusieurs connaissances, capacités et attitudes et se rapprochant des situations professionnelles » (Désilets 1992, St-Onge 1992 et 1993, Tardif, 1993).

> Ces rencontres de travail intercollèges ont permis d'identifier les problèmes, de briser l'isolement des enseignantes et enseignants

Les instruments qui découlent de ces démarches ne sont pas parfaits, mais ils donnent des exemples permettant aux enseignantes et enseignants d'aller plus loin en se questionnant sur leurs pratiques d'évaluation. Les rencontres d'enseignantes et d'enseignants quant à elles permettent de prendre note des expériences pédagogiques et didactiques réalisées dans les autres collèges et favorisent le développement d'une « manière de voir » commune entre les collèges.

4. Des résultats inspirants

L'ensemble des travaux du comité permet de faire ressortir de cette implantation des résultats inspirants.

1. L'encadrement des élèves

Un des objectifs fixés par la révision de programme en TGÉ était de favoriser une plus grande rétention des élèves. La majorité des dix collèges ont mis sur pied des activités d'encadrement qu'il me semble intéressant de souligner parce qu'elles ont concouru, sans l'ombre d'un doute, à maintenir un plus grand nombre d'élèves que par le passé dans le programme. De plus, ces activités soulignent l'intérêt des enseignantes et enseignants pour la réussite de cette implantation et la réussite des élèves.

C'est ainsi que des activités d'accueil destinées spécifiquement aux nouveaux élèves ont été organisées. Des visites de chacune des classes ont été faites soit par un aide pédagogique soit par le coordonnateur du département pour présenter les programmes et les services auxquels les élèves peuvent se référer. Il se tenait régulièrement des réunions de toutes les professeures et de tous les professeurs de première année. Des activités de relance des élèves en difficulté ont été réalisées (bulletin comportemental, rencontre des enseignantes et enseignants, rencontre individuelle des élèves). L'ensemble de ces activités favorise la concertation entre les enseignantes et enseignants et le suivi plus personnel des élèves.

2. Un travail collectif dans les départements

L'analyse des plans de cours fait ressortir qu'un seul plan de cours par équipe d'enseignantes et d'enseignants a été produit pour les élèves. Ceci nous indique qu'un travail important de concertation se réalise dans les départements des dix collèges expérimentaux. Cet aspect m'apparaît essentiel à souligner parce que l'appropriation même des nouveaux programmes sous-entend cette prise en charge locale. Je suis convaincu que les habitudes de travail d'équipe, si elles n'étaient pas acquises avant, sauront faciliter la cohérence à l'intérieur même des différents programmes de la famille.

Cette dynamique a certainement été aidée par la réorganisation complète de la structure du programme et des contenus de cours. Aucune enseignante et aucun enseignant ne peut, en effet, prétendre retrouver « son » cours dans la nouvelle grille de cours. Tous, sans exception, se retrouvent avec de nouveaux cours, de nombreux nouveaux cours... La définition d'une « couleur » locale, par le 25 % de cours au choix de l'institution, favorise aussi ce travail collectif à l'intérieur des départements.

3. Une concertation intercollèges

L'aspect le plus significatif demeure toutefois l'établissement d'une concertation intercollèges. Il est bien évident que chaque département demeure autonome et développe sa propre orientation. Chaque département se doit, en effet, de tenir compte de certaines réalités qui lui sont propres (groupes d'enseignantes et d'enseignants, politiques institutionnelles, secteur industriel environnant, etc.). Pourtant, l'appropriation des nouveaux programmes a été facilitée par le travail des équipes intercollèges qui ont eu à produire du matériel pédagogique et des activités de formation. Elle a aussi été facilitée par le travail d'animation réalisé par le comité de suivi.

C'est extrêmement enrichissant de pouvoir discuter, en cours même de session, avec des collègues dispensant le même cours et éprouvant des difficultés semblables aux nôtres. C'est ainsi qu'il a été possible d'échanger du matériel pédagogique, de confronter les interprétations des plans cadres et d'apprendre de l'expérience d'autres enseignantes et enseignants.

Cette concertation intercollèges s'est aussi manifestée lors de la préparation des examens synthèses et par l'accueil positif qu'ont réservé les enseignantes et enseignants à cette évaluation. Même si le comité a, à certains moments, adopté le plus petit commun dénominateur, il n'en demeure pas moins que l'acceptation de cet examen synthèse et la participation des enseignantes et enseignants à cette démarche collective sont extrêmement stimulantes à mes yeux.

5. Quelques questions demeurent

Malgré tout, certaines réflexions demeurent.

1. Favoriser le passage secondaire-collégial, oui mais...

La réussite scolaire des élèves est une problématique centrale dans la révision des programmes de la famille des TGÉ. La première session devait répondre à un mandat spécifique en terme d'accueil et d'intégration des élèves; une intégration aux études collégiales, aux concepts technico-scientifiques et aux différentes tâches exécutées par des technologues. Pour favoriser ce passage secondaire-collégial que nous savons, par ailleurs, crucial à la réussite des études futures, une approche progressive était proposée.

> Les questionnaires remplis par les enseignantes et enseignants et par les élèves identifient clairement certaines lacunes de ces derniers

Beaucoup d'élèves ont critiqué ce lent début de session. Beaucoup d'élèves ont aussi été déçus par le fait qu'ils ne sont pas immergés, dès leur entrée, dans un contexte technique. En effet, un seul cours leur propose de véritables défis techniques. Ils perçoivent ainsi être éloignés momentanément de leur objectif. Ces facteurs ont joué sur la motivation des élèves. Par ailleurs, le lent début de session n'a pas permis, pour beaucoup d'élèves, d'adopter un rythme de travail scolaire propice au succès des études collégiales. N'avons-nous pas simplement reporté le choc du passage à la deuxième session? Cette deuxième session offre, quant à elle, un défi qui semble plus important et plus stimulant pour les élèves.

Les élèves disent préférer un encadrement leur proposant un rythme régulier de travail personnel du début à la fin de la session, à un rythme lent au début s'emballant en fin de session. Il y a là, selon moi, une réflexion à poursuivre pour doser les activités d'apprentissage de l'ensemble des cours de la première session. Il m'apparaît important de fournir l'espace suffisant pour permettre aux élèves de s'adapter à leur nouveau milieu, certes, mais tout aussi essentiel de s'assurer que la première session favorise l'acquisition d'un rythme de travail personnel compatible avec la réussite des études collégiales.

2. Des difficultés des élèves... à des sujets de concertation

Les questionnaires remplis par les enseignantes et enseignants et par les élèves identifient clairement certaines lacunes de ces derniers : communication écrite, méthode de travail et mathématiques. Voilà des informations pouvant être très utiles à un groupe d'enseignantes et d'enseignants qui souhaitent développer des activités permettant d'intervenir afin d'améliorer ces éléments.

Par exemple :

- Est-il possible d'imaginer des critères de correction semblables d'un cours à l'autre, en particulier au niveau de la communication écrite?
- Est-il possible de se préoccuper du « comment les élèves apprennent » plutôt que de se limiter à enseigner notre discipline?
- Est-il possible d'intervenir d'une façon semblable d'un cours à l'autre?

- Bref, est-il possible d'utiliser la connaissance que l'on a des élèves pour proposer des interventions concertées qui auraient le mérite de se renforcer mutuellement d'un cours à l'autre?

Le cours « Connaître la profession de technologue » avait certes un mandat particulier à propos de ces questions, mais si l'enseignante ou l'enseignant de ce cours demeure le seul intervenant, l'impact sera minime. À l'avenir, il serait intéressant de trouver une façon d'engager la responsabilité de plus d'enseignantes et d'enseignants.

Conclusion

Une démarche d'évaluation permet de « faire le point ». Dans le cadre d'une implantation de programme, l'évaluation offre la possibilité de jeter un regard critique pour proposer des améliorations. Une démarche formative, engageant les enseignantes et enseignants, a toutes les chances de favoriser une rétroaction rapide et efficace. Dans tout ce processus, l'animation et les rencontres des enseignantes et enseignants de différents collèges offrent la possibilité d'une appropriation plus commune du programme et offrent aussi l'avantage de faire partager par les enseignantes et enseignants des expériences professionnelles différentes.

Notes :

1. Le présent texte fait principalement état de la démarche réalisée durant l'année 1992-1993. Depuis septembre 1993, nos objectifs demeurent les mêmes, mais notre méthode pour cueillir les données est relativement différente. Nous procédons, en effet, par des entrevues collectives. Cette méthode a l'avantage de nous permettre de nuancer plus facilement les points de vue exprimés tant par les enseignantes et enseignants que par les élèves. Nous sommes en contact plus direct avec les actrices et acteurs de cette implantation. Nous n'avions pas toujours ce sentiment lorsque nous fonctionnions à l'aide de questionnaires. J'expliciterai davantage les différences entre nos deux approches lors de ma présentation.
2. Tous les documents produits par le comité de suivi de l'implantation des nouveaux programmes des TGÉ sont disponibles à la DGEC (Service de développement des programmes et dans les collèges offrant un programme de la famille. Tous les instruments développés sont inclus dans ces documents :

   DGEC. *Rapport intérimaire d'évaluation formative des programmes de technologie du génie électrique*. Session d'automne 1992. Service de développement des programmes, 5 mars 1993.

   DGEC. *Rapport intérimaire d'évaluation formative des programmes de technologie du génie électrique*. Session d'hiver 1993. Service de développement des programmes, 30 août 1993.

Références :

Analyse critique des propositions de programmes pour la famille de l'électrotechnique,Groupe de professeurs de sept cégeps, 1991.

Collège Ahuntsic. *Évaluation de programmes. Guide d'utilisation de la banque de questions*, 1988.

DÉSILETS, Mario. *L'évaluation des compétences* (inédit). Document produit dans le cadre d'une formation pour les enseignantes et enseignants en TGÉ, 1992.

DGEC. *Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique. Cadre général et cadre technique*. Service de développement des programmes, 1990.

DGEC. *Programmes expérimentaux de technologies du génie électrique*, 1992.

DGEC. *Rapport d'orientation pour la révision des programmes du champ professionnel de l'électrotechnique au collégial*. Service de développement des programmes, 1990.

Laroche, Denis. *Devis d'évaluation*. Service de développement des programmes, 1992.

LEGAULT, Bernard. « Plus qu'une révision de programme : une réforme en profondeur », *Pédagogie collégiale*, Montréal,vol. 5, n° 4, mai 1992, p. 35-39.

ST-ONGE, Michel. « Les objectifs pédagogiques : pour ou contre? », *Pédagogie collégiale*, Montréal, vol. 6, n° 2, décembre 1992, p. 23-28, et vol. 6, n° 3, mars 1993, p. 10-15.

TARDIF, Jacques. *L'évaluation dans le paradigme constructiviste*. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1993, 34 p.

DES DISCIPLINES AUX PROGRAMMES
LE PROGRAMME EXPÉRIMENTAL DE SCIENCES DE LA NATURE

Javier Munoz,
a.p.i., Cégep de Sainte-Foy

Présentation de l'atelier

C'est avec grand plaisir et un peu d'appréhension que j'ai accepté l'invitation de madame Selma Tischer à participer comme personne-ressource à cet atelier intitulé : Des disciplines aux programmes. Je vous parlerai du programme expérimental en sciences de la nature qui a commencé au Cégep de Sainte-Foy à l'automne 1993. Cependant, je tiens à faire une précision. Je ne viens pas ici comme un spécialiste des disciplines. Je ne suis pas un mathématicien, ni un physicien, ni un chimiste, ni un biologiste. Je viens ici comme conseiller pédagogique avec une vision globale de la formation en sciences de la nature et mes propos se font l'écho des différents rapports et procès-verbaux qui ont été présentés au cours de l'implantation du programme.

1. Historique

Vous connaissez toutes et tous l'ancien programme en sciences avec ses trois profils de formation : sciences pures, sciences de la santé et sciences universelles. Ce programme ressemblait plus à une brochette de préalables universitaires entre les différentes disciplines. D'ailleurs, on ne trouve pas, à ma connaissance, un département des sciences. On trouve les quatre départements, chacun responsable de sa propre discipline.

— Les premiers programmes de sciences furent les héritiers de ceux qu'on donnait dans nos collèges classiques. On les a revus, corrigés, aménagés. Nos programmes s'inspiraient des manuels américains ou de nos notes de cours lors de nos formations respectives à l'université.
— Avec le temps, les comités provinciaux ont revu le contenu pour s'adapter à plusieurs exigences, entre autres : celles des programmes techniques qui avaient besoin de certains cours du secteur général comme cours de service et comme cours préalables universitaires qui, même à certains égards, servaient plus de filtre que de formation. Prenons l'exemple du programme d'éducation physique à l'Université Laval vs l'Université de Sherbrooke et du programme d'architecture à l'Université Laval vs l'Université de Montréal. Ces travaux ont conduit à la situation actuelle où les disciplines, quoique cloisonnées, présentent un enseignement cohérent.
— L'étape la plus récente a visé l'interdisciplinarité pour obtenir un programme plus moderne axé sur le développement de l'esprit scientifique et l'intégration des disciplines dans une version plus globale de l'enseignement des sciences. Ce dernier exercice a eu toutefois le mérite de mettre en évidence la réalité du cloisonnement des disciplines, la difficulté de l'intégration sans le préalable de la communication interdisciplinaire, sans la connaissance précise des programmes de formation secondaire, sans une définition objective des exigences universitaires.

Ce sont ces réalités qui conduisent à la réflexion sur l'intégration des apprentissages en vue de l'atteinte des objectifs précis.

Un programme de sciences de la nature doit tenir compte de l'élargissement du champ de la science; il doit être capable d'établir des relations entre les différentes disciplines, d'où la nécessité de l'intégration des disciplines.

Un programme de sciences de la nature doit tenir compte de la dimension éthique. Les sciences produisent la technologie qui, à son tour, a des retentissements sur l'homme et son environnement tant social, physique que politique.

2. La vie à trois

La position d'entre-deux du niveau collégial situe celui-ci dans un cadre circonscrit pour le niveau secondaire, d'où proviennent une bonne partie de nos élèves, et par les préalables universitaires qui permettront à nos

élèves d'accéder à cet autre niveau de l'enseignement supérieur. Le rôle du niveau collégial est de s'insérer dans une continuité, dans une évolution de l'étudiante ou de l'étudiant qui chemine vers les compétences désirées. C'est un peu un rôle de mouvement dans le sens philosophique : c'est l'acte d'une puissance en tant qu'étant en puissance.

Le collégial doit avoir une connaissance de l'enseignement secondaire, une bonne capacité d'introspection de ses propres moyens et prévoir la continuité avec les universités. Le cégep dans la continuité ne peut pas se contenter de l'ajout des compétences.

Considérant ce qui précède, nous avons établi, au Cégep de Sainte-Foy, certains objectifs de l'expérimentation, à savoir :

— Élaborer et expérimenter un programme qui permettrait la continuité de l'apprentissage entre le secondaire et les trois premières années universitaires.
— Évaluer les habiletés acquises et les résultats obtenus par les élèves ayant suivi le programme expérimental.
— Procéder aux ajustements nécessaires et en généraliser l'application à tous les élèves inscrits en sciences de la nature au Cégep de Sainte-Foy.
— Identifier et proposer des éléments transférables à d'autres établissements de niveau collégial.

Une fois nos objectifs déterminés, nous sommes allés voir nos deux autres partenaires, le secondaire et l'université.

— Le secondaire que nous appellerons les intrants. Chaque département a effectué le travail d'analyse des programmes du secondaire.

Le contenu des cours du secondaire nous a paru convenable. Cependant, on ne connaissait pas à ce moment-là la formation effective reçue par notre future clientèle, la composition de notre clientèle. Combien ont suivi deux cours? Combien ont suivi le cours sciences physiques? Etc.

— L'université que nous appellerons les extrants.

Les exigences universitaires sont présentement définies en termes de numéro de cours. Elles devront l'être en termes de contenu spécifique. Les professeures et professeurs des départements de sciences et génie ont défini leurs exigences à partir de l'analyse du plan de cours que nous avons soumis et nous ont fait certaines recommandations.

— Biologie.

Deux cours de biologie sont recommandés. L'addition devra rendre compte des développements modernes de la biologie et de la dimension qu'a prise l'écologie.

— Chimie.

Trois cours de chimie sont recommandés. De fait, les développements spectaculaires de la chimie organique et sa présence dans la vie de tous les jours exercent une pression sur l'université pour qu'elle offre de nouveaux cours reliés aux produits naturels et aux produits de synthèse.

— Mathématiques.

Trois cours de mathématiques sont recommandés. Les cours de mathématiques 103, 203 et 105 forment l'essentiel des exigences universitaires. Toutefois, on déplore une carence de notion de base dans l'enseignement collégial de la mathématique, notion que l'on retrouve surtout dans le cours 101. Trente heures seront ajoutées en mathématiques et l'université souhaite que le cours 203 soit donné à la dernière session. Quant aux statistiques, on pense à les introduire comme cours complémentaires, méthodes quantitatives en sciences humaines.

— Physique.

Trois cours de physique sont recommandés. Les exigences universitaires laissent place à certains espaces dans les cours de physique du collégial; cela permet d'introduire des sujets propres à la physique moderne qui apparaissent nécessaires dans la perspective d'une formation fondamentale.

Une fois cette analyse des intrants et des extrants terminée, le gros du travail commençait. On devait revoir les contenus de nos cours à partir des recommandations et tenir compte de l'interdisciplinarité pour offrir un programme cohérent. Un programme qui favorise aussi la communication de l'élève avec le monde extérieur :

— les autres disciplines;
— le monde technologique;
— le monde industriel.

Les trois comités se mirent à l'ouvrage à toute vapeur.

— Le comité de travail interdisciplinaire (C.T.I.) : une professeure ou professeur par discipline et la coordonnatrice ou coordonnateur du département et la responsable ou le responsable du projet de sciences de la nature.
— Le comité départemental (C.D.) : 2 professeures ou professeurs par discipline et la coordonnatrice ou coordonnateur du département.
— Le comité directeur de l'expérimentation (C.D.E.) : Un administrateur de la faculté des sciences et génie de l'Université Laval. La direction des services pédagogiques du cégep. Les coordonnatrices ou coordonnateurs de départements du cégep. L'a.p.i. répondant pour le programme de sciences.

Chaque département a effectué un travail de définition des objectifs du programme selon sa conception. L'analyse conduit à un regroupement sous forme d'objectifs interdisciplinaires sous trois rubriques :

— objectifs de connaissance;
— objectifs d'habileté;
— objectifs d'attitudes.

Ces objectifs interdisciplinaires sont susceptibles de donner à l'étudiante ou à l'étudiant une vision globale de la science, formant un tout méthodologique et conceptuel.

Ces objectifs interdisciplinaires sont susceptibles de donner à l'étudiante ou à l'étudiant une vision globale de la science

En plus de onze cours de sciences, on ajoutera une activité synthèse.

L'activité synthèse veut fournir à l'élève de sciences de la nature l'occasion de faire une synthèse et de découvrir l'interdépendance et la cohérence acquise au cours de ses études collégiales.

L'épreuve synthèse portera sur l'intégration des connaissances et des méthodes acquises dans le cours du programme et devra contenir des éléments de connaissance provenant d'au moins deux disciplines scientifiques.

L'épreuve synthèse fera référence à la démarche scientifique utilisée dans les différents types de recherche. On donnera aux élèves des indications d'ordre méthodologique concernant l'élaboration et la présentation d'un travail scientifique. Le sujet de recherche pourra être abordé de façon théorique ou expérimentale. Pour y être admis, l'élève doit avoir suivi tous les cours du programme qui précèdent et ne pas avoir subi plus d'un échec dans les cours de la discipline choisie.

GRILLE DE COURS
SCIENCES DE LA NATURE 200.99

Début A-93

PREMIÈRE SESSION			UNITÉS	PRÉALABLES
201-103-02	Mathématiques	4-2-3	3,00	
202-101-02	Chimie	3-2-3	2,66	
	2 cours complémentaires au choix (voir liste)	3-0-3	2,00	
601-302-85	Discours narratif	3-0-3	2,00	
340-101-84	Philosophie, pensée et discours	3-0-3	2,00	
	1 cours d'éducation physique (voir liste)	0-2-0	0,66	
DEUXIÈME SESSION			UNITÉS	PRÉALABLES
201-105-02	Mathématiques	4-2-3	3,00	
202-201-02	Chimie OU 202-101-02 (reprise)	3-2-3	2,66	
203-101-02	Physique	[illegible]-2-3	2,66	
	1 cours complémentaire au choix (voir liste)	[illegible]-0-3	2,00	
601-202-85	Théâtre	3-0-3	2,00	
340-201-84	L'être humain et son milieu	3-0-3	2,00	
	1 cours d'éducation physique (voir liste)	0-2-0	0,66	
TROISIÈME SESSION			UNITÉS	PRÉALABLES
101-301-02	Biologie	3-2-3	2,66	
202-202-02	Chimie organique I	3-2-3	2,66	PR 202-101-02 ou 202-201-02
203-201-02	Physique OU 203-101-02 (reprise)	3-2-3	2,66	PR 203-101-02
	1 cours complémentaire imposé			
360-300-91	Méthodes quantitatives en sciences humaines	2-2-2	2,00	
601-102-85	Discours poétique OU 601-902-85 Linguistique	3-0-3	2,00	
340-301-84	Les conceptions de l'être humain	3-0-3	2,00	
	1 cours d'éducation physique (voir liste)	0-2-0	0,66	
QUATRIÈME SESSION			UNITÉS	PRÉALABLES
101-401-02	Biologie	3-2-3	2,66	
201-203-02	Mathématiques OU 201-103-02 (reprise)	3-2-3	2,66	PA 201-103-02
203-301-02	Physique	3-2-3	2,66	PR 203-101-02
	1 cours de concentration (activité d'intégration)	3-0-3	2,00	
601-402-85	Essai	3-0-3	2,00	
340-401-84	Éthique et politique	3-0-3	2,00	
	1 cours d'éducation physique (voir liste)	0-2-0	0,66	

3. L'organisation des sessions

L'organisation de ces cours dans les quatre sessions doit être conçue en tenant compte des complémentarités de premier ordre :

mathématiques ➙ physique
chimie ➙ biologie.

L'organisation des sessions doit aussi faciliter l'adaptation des étudiantes et étudiants au cégep pour prévenir le plus possible des échecs et des annulations inutiles. Les plans des premiers cours des disciplines collégiales doivent refléter la préoccupation d'un continuum secondaire-collégial.

4. La sélection des élèves

Nous avons décidé de faire le nouveau profil du programme avec quatre groupes, soit 168 élèves.

Le programme sera présenté comme un programme plus adapté aux exigences universitaires.

Les précautions à prendre :

— Il faut éviter tout ce qui donnerait une connotation d'essai, d'expérience, de cobaye.
— Il faut considérer le nombre d'étudiantes et d'étudiants qui font leur programme en 5 ou 6 sessions.
— Il faut prévoir l'inquiétude des élèves concernant leur cote Z, particulièrement ceux qui s'intéressent aux sciences de la santé.
— Il serait préférable d'avoir un échantillonnage le plus représentatif possible de nos élèves en sciences de la nature.

En conséquence, nous avons divisé les 600 élèves du programme en quatre quarts : fort, moyen-fort, moyen-faible, et faible. Nous avons mêlé les élèves et avons formé quatre groupes hétérogènes.

Nous avons lancé le programme à l'automne 1993.

Nous allons évaluer session par session pendant les deux premières années. Une analyse rigoureuse de l'expérimentation se fera lors des deux années subséquentes selon la performance de nos finissantes et finissants dans les programmes des sciences et génie de l'Université Laval.

Conclusion

Il est évident que tout n'a pas été dit. Au moment où je vous parle, je ne connais pas les résultats de nos quatre groupes. Nous savons tous par expérience qu'il faut aller au-delà des contenus de cours et qu'il faut revoir aussi les attitudes et les mythes et traditions qui nous restent.

Il serait souhaitable que, pour faciliter le passage au collégial et éviter le découragement, le premier examen au cégep soit systématiquement formatif et non sommatif. Évidemment, tout ceci ne clarifie pas tout sur le programme de sciences de la nature; nous avons encore certaines traditions ou croyances :

— le mythe des sciences;
— les sciences ouvrent toutes les portes;
— il faut exceller partout;
— la soumission aux préalables même s'ils ne sont pas nécessaires.

Pour passer des disciplines aux programmes, il ne nous reste plus à faire que ce que nous avons fait. Nous ne sommes qu'aux balbutiements.

Je vous remercie pour votre attention.

DES DISCIPLINES AUX PROGRAMMES
LE PROGRAMME EXPÉRIMENTAL D'ARTS ET LETTRES

Jean-Claude Dufresne,
enseignant, Arts visuels et Communication,
Collège Jean-de-Brébeuf

Notes rédigées par Selma Tischer d'après l'enregistrement de l'exposé de J.-C. Dufresne

Jean-Claude Dufresne se présente comme professeur participant à une démarche d'élaboration du nouveau programme d'Arts et Lettres. Il nous livre donc le témoignage d'un prof.

Bref historique

J.-C. Dufresne est membre d'un groupe expérimentateur composé du Cégep de Valleyfield, du Collège Brébeuf et de l'UQAM. Ce groupe a été formé en réponse à l'appel d'offre du MESS, pour élaborer et expérimenter le nouveau programme d'Arts et Lettres qui entrera en vigueur en août 1996. Le but d'un tel programme est de donner une culture générale aux étudiantes et étudiants.

Des dix projets envoyés au ministère, trois ont été retenus. Les deux autres consortiums sont d'une part, les cégeps de St-Félicien et de Jonquière et l'Université Laval, et d'autre part, les cégeps de Trois Rivières, Shawinigan, Victoriaville, le Collège Laflèche et l'UQTR. Le groupe expérimentateur Valleyfield-Brébeuf-UQAM avait jugé, au départ, intéressant de soumettre un projet qui mettrait en évidence l'expérience que les profs avaient acquise à la base. Depuis, les règles du jeu ont changé, car le MESS n'a retenu que trois projets, qui doivent être harmonisés en un seul projet final.

Le projet comprend trois phases : la première, qui était une phase préparatoire, vient de se terminer. La deuxième phase se déroulera ce semestre (hiver 1994) et la troisième phase, qui sera l'expérimentation proprement dite, débutera à la session d'automne 1994.

L'approche programme, une réalité difficile à cerner

L'originalité du projet Valleyfield-Brébeuf-UQAM vient du fait que c'est le seul projet où les profs sont en première ligne. Mais le groupe se rend compte que ce n'était pas à cause de la participation des enseignantes et des enseignants que le projet a été retenu. À ce moment-ci, la participation des profs constitue plutôt une « aberration » puisqu'il leur est difficile de faire valoir leur point de vue : le défi est en effet d'intégrer des sujets très divers, les arts et les lettres, qui regroupent beaucoup de disciplines distinctes, parfois difficiles à harmoniser entre elles. L'élaboration du nouveau programme d'Arts et Lettres vient après celle des programmes de Sciences de la nature et de Sciences humaines, en pleine réforme du collégial. Il faut constater que les paramètres qui ont été donnés au départ sont beaucoup plus étroits que dans le cas des deux premiers programmes. À la suite des problèmes posés par les aménagements disciplinaires dans le programme de Sciences de la nature notamment, il n'est plus question de disciplines pour le programme d'Arts et Lettres. Le groupe expérimentateur travaille à partir d'un plan cadre qui force à définir le programme selon l'approche par compétences. Dans une telle approche, on ne parle plus de disciplines. Il s'agit d'une approche très complexe, qui fonctionne assez bien pour les programmes techniques où elle a donné d'heureux résultats, mais dont la pertinence pour les programmes préuniversitaires est contestable : la transposition de l'approche par compétences au secteur préuniversitaire, sans adaptation, pose des problèmes, de l'opinion même des spécialistes. On en vient à parler maintenant d'une approche par compétences « hybride ». Les équipes qui définissent le programme de DEC général rencontrent du reste les mêmes problèmes.

Jean-Claude Dufresne décrit les difficultés rencontrées au sein de l'équipe de la façon suivante : l'équipe ne réfère plus aux disciplines proprement dites, mais à des champs de savoir : lettres — arts visuels — langues — arts d'interprétation — et langages médiatiques. Actuellement, la DGEC remet même en question les champs de savoir.

Environ 50 % des cours seront définis entièrement par le ministère (la DGEC pense même augmenter le nombre d'unités définies par le ministère à plus de 50 %, ce qui restreindrait encore le choix des activités d'apprentissage) et tous les cours définis par le ministère constitueront un tronc commun, placé en première année du programme. La plupart de ces cours seront multidisciplinaires, c'est-à-dire qu'ils devront intégrer au moins sept disciplines (ou champs de savoir?). Déjà, l'intégration des langues dans une conception multidisciplinaire pose un problème. À celui-ci s'ajoutent deux problèmes : premièrement, il faut se limiter à une compétence par cours, alors que l'on pourrait dans beaucoup de cas considérer que l'atteinte d'une compétence pourrait requérir plusieurs cours. Et deuxièmement, dans une telle organisation de cours, où l'on offre en premier lieu des cours très généraux, on ne tient pas compte de la motivation des étudiantes et des étudiants.

La plupart de ces cours seront multidisciplinaires, c'est-à-dire qu'ils devront intégrer au moins sept disciplines

C'est une approche très contraignante pour le groupe. Puisque les compétences sont floues, il sera encore plus difficile de cerner les contenus qui devront être définis à partir des compétences. Mais c'est lors de la deuxième phase du projet, qui sera consacrée à la préparation des cours sur la base des compétences, que l'équipe va vraiment se heurter aux difficultés de l'aménagement interdisciplinaire ou pluridisciplinaire, ou même à l'élimination de références proprement disciplinaires. L'approche programme, une solution miracle? On peut en douter lorsque l'on découvre les écueils auxquels le groupe expérimentateur Valleyfield-Brébeuf-UQAM se heurte chaque jour.

PROGRAM EVALUATION IN SOCIAL SCIENCES, USING ASSESSMENT TASKS TO EVALUATE THE PROGRAM

Dianne Bateman,
coordinator, Omega Project in Social Sciences, Champlain Regional College, Campus Saint-Lambert

Introduction

In the Fall of 1991, more stringent program requirements and two new courses, *Quantitative Methods* and *Research Methods*, were added to the Social Science core curriculum. In each course, students are required to demonstrate how Social Science concepts, principles and methods can be applied to solve complex problems. In order to determine how the implementation of the new Social Science curriculum might affect classroom practice, we carried out a survey of assessment methods used by Social Science instructors prior to the implementation of the new curriculum. The basic assumption underlying this study is that measures used to assess student learning reflect the kinds of learning desired by students and required of them. The survey sought to identify the forms of assessment being used, the kinds of thinking they emphasized, and the degree to which these assessments demanded subject matter learning, logical analysis, synthesis and critical judgment. To this effect, in the spring of 1991, Social Science departments in six colleges were invited by letter to participate in this study. Samples of course objectives, assignments, quizzes, tests and final exams from each discipline across six colleges were collected. Bloom's taxonomy was used to analyze these types of assessments. Materials from 27 courses representing 27 different teachers were analyzed. These courses included samples from Geography, History, Psychology, Anthropology, Business Administration, Political Science, Economics, and Sociology.

Theoretical background

The Impact of Assessment on Student Learning Outcomes

Tests can provide a significant learning opportunity and, thus, contribute directly to the acquisition of knowledge. Both students and teachers recognize the congruence between teaching and testing. The question, "what is going to be on the test?" indicates that students anticipate a correlation between instruction and assessment. The fact that teachers are often accused of "teaching to the test" indicates that tests tend to increase the time and effort spent teaching what the tests measure. Critics of this practice argue that teaching to the test diverts time and energy from more legitimate educational goals such as making discoveries, speaking convincingly, thinking analytically or writing effectively. Abilities that are most easily and economically tested become the ones that are most taught, and consequently, most learned. Advocates of this practice argue that if the test is well constructed then teaching to the test is legitimate and should be encouraged.

After reviewing over two hundred studies on the impact of classroom evaluation practices on students, Crooks (1988) concluded that classroom evaluation affects student learning by suggesting what to learn, how to learn it, and what kind of effort should be put into the learning.

The goals of postsecondary instruction have always been complex; however, several researchers of college outcomes have suggested that both cognitive and affective development during the college years is expected and demonstrable. Cognitive outcomes are concerned with higher-level intellectual processes such as knowledge acquisition, logical analysis, synthesis and reasoning while affective outcomes are concerned with attitudes, values, self-concepts, aspirations and approaches to learning. It has been noted in the literature that students will not passively acquire these skills as a by-product of the acquisition of content knowledge. It has also been argued that these intellectual skills develop only if they are an integral part of the assessment process. As it is, because teachers are ultimately responsible for effective instruction,

assessment of student learning becomes a major focus for faculty development.

Measuring Student Learning Outcomes

Learning outcomes may be described and evaluated in various ways. Quantitative evaluations are generally used to obtain information on how much content knowledge students have acquired, an aspect emphasized by conventional testing procedures. Qualitative evaluation (performance-based assessment), on the other hand, focuses on how well a particular topic or skill is learned, or on how well a particular problem is solved. Objective tests, that is, those in which all possible answers are determined before the test is given, are quantitative evaluations. They are usually chosen for their ease of administration and scoring. They yield numerical scores that differentiate between students, and they are considered to be more reliable and valid when compared to more qualitative methods of assessment. Objective tests generally follow a multiple choice, matching, or true/false format, with multiple choice being the format most commonly used. Critics of such tests claim that multiple choice exams tend to emphasize recall of declarative (content) or procedural (process) knowledge and provide little indication either of the level at which students understand subject matter or of the quality of their thinking. Therefore, these tests can measure only a fraction of the learning that students ought to achieve. Astin (1988) also points out that the normative quality of multiple choice tests essentially limits the number of students who can be at the top of the class; if everyone obtains high scores, the test is considered to be unreliable.

Performance-based assessments ask students to construct rather than select their responses; these tasks require the integration and application of both content and process knowledge. Students are asked to generate solutions to complex problems. Examples of performance-based assessments include open-ended problems, essays, computer simulations of real-world problems, and portfolios of student work. Such assessments are valued in their own right and also derive their value as indicators or correlates of other valued performances.

Performance-based assessments ask students to construct rather than select their responses

Performance-based assessments resemble real learning tasks, and as such, are relatively easy to design. The primary difficulty lies in establishing criteria, that is, describing the quality or level of performance that will be considered acceptable for each assessment task. Once criteria have been established and the student is made aware of them, the assessment becomes an instructional activity as well as an assessment activity. Because the objective for the student is to meet the criteria established for the successful completion of each task and not to identify a correct answer, there is no limitation on how many students can do well.

Some of the stated criticisms of performance-based assessments are that they are time-consuming, difficult to score, unreliable, and yield results that cannot be generalized across different educational settings. Proponents of this approach claim that despite their limitations and the difficulties involved in using them, they provide more valid measures of ability and encourage educational practices that result in learning outcomes more closely linked to the goals of instruction. Regardless of format, the basic premise surrounding the new emphasis on assessment is that a good assessment makes a good teaching activity and that a good teaching activity makes a good assessment (Shavelson 1992).

Defining High-Order Thinking Skills

Several descriptive frameworks have been offered to identify and classify the cognitive processes that comprise higher-order thinking skills. The most familiar and widely used framework for describing different types of cognitive behaviors has been Bloom's Taxonomy. It was used in this study to analyze teacher-designed assessments in the Social Sciences because of its general utility and acceptance in the literature.

Overall results of the study

The Relationship Between Types of Assessment and Student Learning

The results of this study suggest several positive trends. An analysis of item type (e.g., multiple choice, true/false, short answer or essay) suggests that the weightings or values placed on individual questions seemed to be appropriate in terms of their overall contribution to the final course grade. This was true across all item types.

An analysis of items by location in the course (e.g. quizzes, class tests, end-of-term tests, assignments, and research projects) showed a similar trend in terms of overall weight. In terms of cognitive complexity, however, these tasks demonstrated interesting and unexpected differences. For the most part, quizzes, assignments and research projects were judged to be at appropriate levels of cognitive demand. The finding that 92.5% of quiz items were coded as Knowledge and Comprehension suggests that quizzes are being used primarily to ascertain background knowledge (pretest) and monitor newly acquired knowledge. Similarly, the fact that 42.2% of assignment items were coded at the level of Comprehension suggests that teachers appropriately use assignments to extend the learning that has gone on in class. This finding is consistent with Bloom's characterization of Comprehension, where the student is asked to translate, extrapolate or interpret information based on prior learning. Research projects were consistently higher in cognitive demand in that students were required to demonstrate the ability to analyze, synthesize and evaluate information.

It was surprising, then, that Knowledge and Comprehension items, which have been identified as

the lowest levels of cognitive complexity, comprised more than 80% of total items on both class tests and final tests. The profiles of the cognitive levels found on class tests and end-of-term tests were essentially the same; moreover, they were not markedly different than that of quizzes. In fact, there was a higher proportion of Knowledge questions found on end-of-term tests than on class tests. These results would lead one to conclude that the purpose of such tests was similar to that of short quizzes, that is, to check on a student's comprehension and acquisition of content knowledge. If such tests had the additional goals of extending student thinking and promoting the application of acquired knowledge, then it cannot be assumed that these goals have been met. A question that arises is whether or not these were the goals of instructors when they designed their tests.

A student can obtain a high grade in the course without necessarily utilizing higher-level thinking skills

It might be assumed that more formal methods of evaluation, such as class tests and final exams or end-of-term tests, require that students demonstrate the ability to integrate, consolidate and apply material learned during the course. The findings in this study do not support this assumption. These findings are of particular concern especially in courses where such tests provide the largest contribution to the overall course grade. Given the strong relationship that has been demonstrated in educational research—between what students are assessed on and what they learn—there is a strong possibility that the learning derived from taking these tests will not go beyond simple Comprehension.

There were also striking inequities in the cognitive demands of assessment items among courses across the six colleges. Some courses had an overwhelming emphasis on Knowledge and Comprehension tasks, while others were comprised mainly of questions requiring higher-level thinking skills such as Synthesis and Evaluation. While there exists the possibility that such differences reflect subject-specific characteristics that may influence the kinds of learning skills required, it was found that even within specific subjects across different colleges there was a high degree of variation in terms of cognitive demands. In some cases, there were also inequities in the cognitive demands within a particular assessment task. While a variation in cognitive complexity among questions might be expected and, in fact, desired this practice becomes an issue where students are provided with the opportunity to make choices. Therefore, a student can obtain a high grade in the course without necessarily utilizing higher-level thinking skills or demonstrating the application of knowledge. These possibilities raise the interesting issues of whether students recognize these inequities, whether they capitalize on them, and whether in fact teachers recognize these inequities when they construct their assessment tasks. Brown (1990) has suggested that students can learn to assess the cognitive demand of questions by asking them to create the questions. Cameron (1990) found that students were better able to structure their responses when test questions were labeled by the teacher with the level of the required response, according to Bloom's taxonomy. Both of these approaches resulted in a heightened awareness and understanding, on the part of students as well as teachers, of the thinking skills required in a given question.

The Relationship Between Assessment Format and Student Learning

The finding that Knowledge and Comprehension comprised 80.1% of the total item pool (without weights accounted for) corroborates results of previous studies and raises issues regarding not only the types of assessment that are used but also the formats in which they are written.

The data in this study were broadly categorized as following either a selected response format (student chooses answer) or constructed response format (student provides answer). The results reveal that there were no selected response items that reached levels of thinking beyond Analysis, and that 93% of all selected response items were Knowledge and Comprehension. Although constructed response items were found at all levels, very low frequencies were found for higher levels of thinking. These findings support previous studies which suggest that thinking skills such as Synthesis and Evaluation are difficult to measure through a selected response format such as multiple choice, true/false and matching.

Constructed response items included completion (fill-in-the-blank), short answer and essay questions. Similar to selected response items, 98% of completion questions were not coded above Comprehension. However, there was a large discrepancy observed in cognitive demand between short answer and essay questions, which are both generally regarded as higher level tasks because the student is required to provide a more elaborated response. While 77% of short-answer items were found at Knowledge and Comprehension levels, only 14% of essay questions were at Knowledge and Comprehension levels. The use of short-answer questions might reflect the current trend in Cegeps to encourage writing across the curriculum. It cannot be ascertained from these data if the extension of student thinking was an additional objective of the short answer questions. However, the findings in this study suggest that levels of thinking are not upgraded simply as a function of asking students to write.

While short answer questions (emphasizing recall) place a greater demand on memory when compared to selected response questions (emphasizing recognition), they do not necessarily extend students' thinking skills.

In contrast, essays, which are identified in the literature as high level constructed response and performance-based tasks, seemed to demand higher levels of

thinking. Unfortunately, such tasks do not represent the majority of items that are currently being used to assess learning in the Social Sciences.

Almost all the response items and 66% of constructed response items were categorized as Knowledge and Comprehension. Although response format does not necessarily restrain the levels of thinking on assessment tasks, the current data suggests that in current practice it does. On the other hand, constructed response items are exceedingly difficult to make. Therefore it seems that not only response format but also a lack of test-writing expertise may result in limiting the development of higher-level thinking skills in students. An implication stemming from these findings is that unless the cognitive demands on assessment tasks are raised, the intellectual development of extrinsically motivated students will remain at elementary levels of thinking and performance. Testing constraints thus become a major factor contributing to the gap that currently exists between teaching and assessment.

Matching the Choice of Format to the Desired Learning Outcome

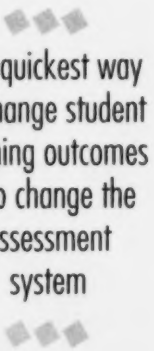
Measurement tasks such as multiple choice, true/false, essays, research projects, and oral presentations all have a place in the assessment of student learning. The issue, however, is not whether a constructed response item is more difficult than a selected response item. The challenge for each teacher is to match these different assessment methodologies and levels of questioning to the purpose, situation and context of the assessment. Objective tests, especially multiple choice tests, have been recognized for their usefulness in measuring content knowledge. Therefore, objective testing may be an appropriate assessment methodology at the initial stage of the learning a discipline. However, if this surface learning is to evolve into meaningful learning, then students have to become actively involved with the content. They have to be asked to apply it, analyze it, question its relevance and accuracy, criticize it, revise it and interpret it. They may be asked to do this through writing, speaking, or doing a research project. The results of this study indicate that objective items clearly do not require students to do anything meaningful with what they may know. In contrast, performance assessment tasks force students to become actively involved with the content, which in turn leads to a deeper and more permanent understanding of the new knowledge structure. The decision of which method to use ultimately depends on what the teacher wants the student to *know* and be able to *do* at the end of instruction. Therefore, a thoughtful combination of objective and performance measures can result in the acquisition of relevant content knowledge and the concurrent development of the intellectual skills and abilities needed for the meaningful use of knowledge.

Conclusions

The findings in this study suggest that although the development of higher-order thinking is a major goal of the CEGEP system in general and of the Social Science program in particular, assessment methodologies being used in the Spring of 1991 did not appear to reflect these goals. One can infer that students are acquiring a great deal of content knowledge about the Social Sciences. One cannot infer, however, that students can apply this knowledge to solve complex problems. Therefore, if students are going to demonstrate a rigorous thought process through their ability to analyze and synthesize content knowledge, a new perspective on the assessment of student learning is needed.

Assessment central to student learning

An important aspect of this new perspective is that teachers begin to view assessment as central to student learning. An examination or an assignment is a revealing statement by the teacher about what is important in the course. Students use this 'statement' to make decisions about what (content) and how (process) they will study; consequently, the assessment task becomes directly linked to what students will learn. In fact, the assessment task might well become what students learn.



The effects of assessment on the studying and learning approaches adopted by students have been described by Fredericksen (1984) as "the real test bias," and by Snyder (1971) as the "hidden curriculum." Many students plan their study with the primary goal of performing well on examinations and other evaluation tasks. It is of interest that students often see this goal as conflicting with the more fundamental goal of gaining a deep and more thorough understanding of the subject. If students perceive assessment as separate from the activities focused on in the classroom, they will separate learning for the assessment and learning for the classroom and the potential impact of teaching activities designed to promote deeper learning may be minimized.

It follows then that the quickest way to change student learning outcomes is to change the assessment system. Therefore, the first feature of this perspective toward assessment is that teachers begin to view it as something that is not separate from instruction but central to it.

Assessment determines performance standards

A second feature of this perspective on assessment is that teachers use assessment to determine performance standards for their department and college. Quizzes, tests, exams and assignments not only monitor standards but they also set them. If the collegial community is not satisfied with what, how, and how well students are learning, then an adjustment in the assessment tasks, rather than an adjustment in standards may result in more favorable

educational outcomes. Ideally, grades should be assigned that are consistent with the objectives and standards of mastery as defined by the teacher, the department and the college. The influence of assessment on academic standards is powerfully expressed by Ericksen (1983): *"Faculty standards concerning A-grade performance may be the most significant single means by which teachers set the academic values of a college."* Therefore, faculty can use assessment to create the explicit conditions that will intentionally influence how students learn and remember.

Questions raised by the study

It has previously been determined that Social Science students are most at risk to drop out of college. If the new curriculum places greater intellectual demands on students, then there is a strong possibility that even fewer Social Science students will graduate. Therefore, the results of this study highlight the need to address several important issues. Do current assessment practices reflect the content and intellectual skills being taught in the Social Science classroom? Do instructors view assessment as closely linked to instruction? Should critical thinking skills be a mandatory component in both instruction and assessment in all Social Science courses? Should there be an increase in cognitive complexity from the beginning to the end of a course? How can one identify the levels of thinking that are appropriate for a given course? Should there be levels of courses that increase in cognitive complexity? Should there be predetermined common standards in terms of cognitive demand between courses in the same subject at the same college, and among similar courses across colleges? At a time when major changes have been proposed to the Social Science program for the purpose of improving educational outcomes and promoting the development of higher-level thinking skills, a close examination of these assessment issues and of current assessment practices presents a fascinating challenge.

Note

Summary by S. Tischer of the report that formed the basis for D. Bateman's workshop: Dianne Bateman, *Assessment methods used in the Social Science program in the anglophone colleges of Quevec prior to the implementation of the new program: an exploratory study* (November 1992).

Reference list

Astin, A. W. (1988, June). *Assessment and human values: Confessions of a reformed number cruncher*. Paper presented at the AAHE Assessment forum, Chicago, IL.

Brown, I. W. (1990). To learn to teach is to create the final exam. *College teaching.*, 39(4), 150-153.

Cameron, B. V. (1990). Using tests to teach. *College Teaching*, 39 (4), 154-155.

Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation

practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481.

Ericksen, S. C. (1983). Private measures of good teaching. *Teaching of Psychology*, 10(3), 133-136.

Frederikson, N. (1984). The real test bias: Influences of testing on teaching and learning. *American Psychologist*, 39(3), 193-202.

Shavelson, R.J., Baxter, G. P., & Pine, J. (1992). Performance assessments: Political rhetoric and measurements reality. *Educational Researcher*, 18(9), 15-20.

Snyder, B.R.(1971). *The hidden curriculum*. Cambridge, MA: MIT Press.

L'ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS

L'analyse institutionnelle au Cégep

André Laurendeau
Michel Sylvestre

L'ÉVALUATION ÉVALUÉE

L'ANALYSE INSTITUTIONNELLE AU CÉGEP ANDRÉ-LAURENDEAU

Michel Sylvestre,
directeur, Éducation des adultes,
Cégep André-Laurendeau

Notes rédigées par S. Tischer d'après l'enregistrement de l'exposé de Michel Sylvestre

Le Cégep André-Laurendeau a entrepris en 1992-1993 une démarche d'analyse institutionnelle visant à tracer un portrait global de l'établissement et à en dégager, par la suite, un certain nombre d'éléments d'analyse et d'évaluation qui serviront à mettre sur pied des actions de développement et d'amélioration. La mise en œuvre de ce projet et les principales étapes de la démarche réalisée font l'objet de cette présentation.

M. Sylvestre lit tout d'abord quelques pages du *Guide de mise en route du projet d'analyse institutionnelle du Cégep André-Laurendeau* (1992), dont nous reproduisons ici des extraits.

Le mouvement social réclamant l'évaluation de l'efficacité de l'école et de la qualité de l'éducation prend de l'ampleur et de la force. La question est de plus en plus débattue; les voix se font plus nombreuses et les interventions plus pressantes et précises.

Au Cégep André-Laurendeau, on a acquis la conviction que ce mouvement est plus qu'un effet de mode : à sa base se retrouvent un certain nombre de facteurs qui apparaissent comme des éléments de contexte incontournables reliés à l'évolution des sociétés. (...) L'école ne peut échapper à la conjoncture : il lui sera de plus en plus demandé des comptes quant à son degré d'efficience et dans cette logique seront mis en place des mécanismes permettant d'obtenir l'information nécessaire pour porter un jugement éclairé sur les modes de gestion des ressources confiées aux établissement scolaires. (...)

Un autre facteur, et non le moindre, qui contribue à faire en sorte que l'on accorde une importance grandissante à l'évaluation de l'efficacité du système éducatif, c'est que s'impose avec de plus en plus d'évidence, aux yeux de tous, le fait que la qualité de la formation des ressources humaines d'une société est d'une importance capitale pour la croissance économique et le développement social. On connaît maintenant le secret des pays chefs de file du développement sur le plan international : ils ont misé sur l'éducation et la formation. (...) Plus on reconnaîtra l'importance de l'éducation pour le développement et le mieux-être des sociétés, des groupes et des individus, plus on portera d'attention à son degré d'efficacité et plus on accordera d'intérêt à la mise en place de mécanismes de contrôle de qualité.

Il faut voir aussi dans la tendance à la décentralisation des systèmes, un autre élément qui a pour effet de stimuler le processus de mise en place de dispositifs d'évaluation d'établissements scolaires. (...) Or plus d'autonomie et de pouvoir signifie en contrepartie plus de responsabilités. Responsabilité accrue à l'égard de la qualité de la formation, responsabilité accrue aussi à l'égard de l'obligation morale de rendre des comptes à qui de droit. Ces deux types de responsabilités appellent, pour leur exercice, la mise en place de mécanismes d'analyse et d'évaluation des processus de fonctionnement interne de l'établissement autant que de sa performance externe dans différents domaines. Dans un tel contexte, l'évaluation devient une pratique fondamentale dont la responsabilité incombe autant à l'établissement lui-même qu'à ses commettants.

C'est ainsi qu'à l'intérieur même des organisations scolaires, l'évaluation à titre d'activité intégrée et essentielle à un sain processus de gestion devrait occuper de plus en plus d'espace et de temps. (...)

Au Cégep André-Laurendeau, au vu et au su de ces divers éléments de problématique, nous avons estimé que notre responsabilité institutionnelle en matière d'évaluation devait être assumée sans délai. Pour ce faire, on se devait, dans les limites de nos responsabilités et de nos moyens, de concevoir et de définir un projet pertinent, d'y consentir des ressources adéquates et d'entreprendre une action concrète.

C'est à la lumière de cette réflexion qu'a pris forme le projet d'analyse institutionnelle du Cégep André-Laurendeau, le premier jalon d'une entreprise plus globale d'évaluation institutionnelle, entreprise s'inscrivant elle-même dans la perspective plus large du concept d'amélioration continue.

L'origine du projet d'analyse institutionnelle du Cégep André-Laurendeau

Dans le cas du réseau collégial, les carences du système et des établissements en matière d'évaluation, et le peu de souci manifesté sur le plan de la transparence, ont fait en sorte qu'il s'est produit ce qui devait se produire : des initiatives externes d'évaluation ont vu le jour. Ces tentatives plutôt sommaires, basées sur une information parcellaire, ont fait cependant la une des médias sous forme de palmarès et de tableaux de classement des collèges. Les manifestations du genre ne sont que des premières; il faut s'attendre à voir se répéter et se multiplier les initiatives de la sorte. Et l'entreprise étant des plus complexes, on peut s'attendre à ce qu'elles ne soient pas toujours heureuses et éclairées.

> Il nous semblait important au plan institutionnel d'adopter une attitude positive et proactive

Le Cégep André-Laurendeau, à l'instar de plusieurs établissements du réseau collégial, n'a pas été choyé par le procédé. Nonobstant le fait que les approches et méthodologies d'évaluation utilisées aient pu faire l'objet de critiques et de réserves sérieuses, il nous semblait important au plan institutionnel d'adopter en l'occurrence une attitude positive et proactive et de trouver le moyen de s'attaquer à la cause principale du problème : l'absence de pratiques ouvertes et transparentes d'évaluation institutionnelle.

C'est dans ce contexte que l'idée d'entreprendre un projet d'évaluation institutionnelle voit le jour et fait l'objet de premières discussions en juin 1991. Plus précisément, en fait, c'est d'une entreprise d'analyse institutionnelle considérée dans une perspective d'autoévaluation dont il est question; ce travail d'analyse pourra permettre de porter un jugement éclairé sur la qualité des services offerts et l'efficacité du fonctionnement général. On veut aussi être en mesure d'améliorer certains aspects de fonctionnement et de corriger certaines lacunes. Enfin, par un témoignage des efforts et des réussites pour assurer une formation de qualité aux étudiantes et étudiants, on pourra faire contrepoids à certains préjugés entretenus; et l'on souhaite en même temps avoir une influence dans le milieu interne sur l'image et l'estime de soi individuelles et collectives, sources majeures d'épanouissement et de motivation.

En novembre 1991, la direction du Cégep André-Laurendeau fait part de son projet à la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges. Une collaboration s'instaure et, en mars 1992, une première ébauche de projet est présentée à la commission. Il y est proposé qu'une opération d'analyse et d'évaluation institutionnelles puisse être expérimentée avec le soutien de la commission dans quelques collèges intéressés.

(...) Les circonstances ont fait que la commission n'a pu être associée plus longuement au projet d'une façon aussi directe que celle prévue. Néanmoins, les échanges commission-collège ont grandement aidé à la définition du projet qui a pris forme ultérieurement au collège même.

(...) La collaboration d'intervenantes et d'intervenants externes n'a toutefois pas été écartée : la pertinence et l'importance d'une telle présence ont été convenues. On a donc prévu un comité d'observatrices et d'observateurs en provenance de différents milieux qui viendraient au collège suivre l'évolution de la démarche et nous apporter le regard externe et les commentaires critiques jugés par plus d'un essentiels pour la crédibilité d'une démarche de ce genre.

La nature du projet

Le Cégep André-Laurendeau a donc fait le projet de s'engager dans une démarche d'analyse institutionnelle ouverte au regard externe. Les travaux de recherche du CADRE ont développé en profondeur ce concept d'analyse institutionnelle (Gingras, 1978) :

> ...une saisie systématique des divers facteurs de la vie institutionnelle et de leurs rapports systémiques, en vue de les comprendre et d'en diagnostiquer l'état pour y intervenir éventuellement. L'objectif général est d'améliorer l'institution, mais l'opération elle-même a un caractère de neutralité. Décomposer, retrouver les éléments, comprendre, examiner méthodiquement : ainsi se définit toute analyse. Et l'analyse de l'institution se veut d'abord cela. Bien entendu que l'on n'analyse pas pour le plaisir d'analyser. Mais ce sera l'institution qui déterminera l'intention, la visée stratégique : identifier des attentes, des besoins, des priorités; se rendre compte du progrès vers l'atteinte des objectifs; préparer une décision; recueillir les matériaux d'un plan de développement; vérifier ou évaluer l'état d'un service, etc.

Voyons comment la direction du collège a présenté le projet dans un communiqué qu'elle adressait à tout le personnel le 13 octobre 1992 :

> ...L'important dossier de l'évaluation institutionnelle a été, quant à lui, ramené à une étape à franchir que nous appelons maintenant « analyse institutionnelle ». En ce sens, elle devient un moyen pour le Cégep André-Laurendeau d'avoir un diagnostic précis de sa situation sous différents angles. L'évaluation proprement dite des éléments de ce diagnostic et les changements qui pourraient en découler constitueront des étapes ultérieures.

Quant au responsable de la définition et de la réalisation du projet, il écrivait dans le journal du collège :

> ...Grosso modo, le projet consiste à faire l'analyse systématique de la réalité organisationnelle de notre

collège pour en arriver à dégager un portrait à la fois global et détaillé de ce que nous sommes comme organisation et comme établissement d'éducation. Pour ce faire, la grille d'analyse mise au point nous amènera à nous pencher et à jeter un regard critique sur l'environnement externe du Cégep André-Laurendeau, sur les ressources dont il dispose aux plans humain, financier et matériel, sur les activités de son fonctionnement interne et sur les résultats atteints dans différents domaines.

L'esprit et l'approche dans lesquels s'est défini le concept d'analyse institutionnelle chez CADRE sont manifestement très près des préoccupations et intentions des responsables du présent projet. Les propositions de cette équipe de chercheuses et chercheurs ont été pensées en fonction du contexte organisationnel du collège québécois et les travaux recèlent beaucoup d'à-propos pour la mise en œuvre d'une entreprise comme celle projetée au Cégep André-Laurendeau. La volonté du collège d'ouvrir ses portes, en l'occurrence à un groupe d'intervenantes et d'intervenants externes, ajoute cependant au concept une dimension nouvelle : celle d'une certaine forme de transparence, de l'acceptation de la présence d'un regard critique externe.

> un comité-conseil donnait son avis sur le projet, mais ne le sanctionnait d'aucune façon

Après cette lecture, M. Sylvestre fait part d'un certain nombre de réflexions sur l'expérience d'évaluation institutionnelle qu'il serait important de garder en mémoire lors de l'élaboration d'un projet similaire.

Le portrait du collège est une première étape

L'objectif opérationnel de cette initiative était de se donner un document qui ferait le portrait du collège. Ce portrait était considéré comme une première étape d'un processus d'évaluation, et il a clairement été présenté comme tel dans le milieu du collège. La démarche était importante et le collège voulait prendre le temps nécessaire pour bien faire le travail. En ce sens, M. Sylvestre a été libéré à temps complet pour travailler à la conception et à la réalisation du projet pour un an.

Diffuser largement l'information sur le projet pour assurer la participation de tout le personnel

Si la direction du collège était le porteur du projet, celui-ci était assumé par tout le personnel du collège. Il était donc essentiel pour s'assurer de la participation de toutes et tous de diffuser largement tous les éléments de cette entreprise.

À cet effet, le collège a diffusé à tous les groupes le guide de mise en route (selon la démarche proposée par CADRE), qui décrivait la nature du projet, la démarche opérationnelle, le plan de travail et l'échéancier. Avec le recul, et en l'absence de critique formelle de l'opération, le guide apparaît encore fort pertinent. En complément, un petit texte qui présentait de façon schématique les questions clés de cette entreprise d'analyse institutionnelle a été distribué à tous les membres du collège et le journal du collège servait également d'outil de communication pour certains éléments du projet. Enfin, il y a eu des rencontres avec le conseil d'administration, la commission pédagogique, le comité de direction et les assemblées de coordination départementale.

Allouer assez de temps pour la démarche

Même si, au départ, le collège voulait prendre le temps nécessaire à réaliser ce portrait, les personnes qui ont travaillé à sa réalisation l'ont fait en surplus de leurs tâches; il aurait donc fallu prévoir plus de temps pour réaliser un tel projet avec la collaboration des gens du milieu.

Prévoir les divers comités associés à la démarche

Tout d'abord, un comité d'orientation qui comprenait le directeur général, le directeur des services pédagogiques, une représentation des trois syndicats et une autre de l'association des cadres.

M. Sylvestre avait également constitué une équipe de travail pour l'aider aux diverses tâches nécessitées par le projet.

Enfin, un comité externe d'observation, composé d'un comptable et de membres représentant l'Université de Montréal, la Commission d'évaluation du Conseil des collèges, la FAC, la CSN, le SRAM, l'ALCAN, la DGEC, la Fédération des cégeps. Il s'agissait d'un comité-conseil qui donnait son avis sur le projet, mais ne le sanctionnait d'aucune façon.

Recueillir l'information pertinente

Les tâches consistaient principalement à effectuer une cueillette d'informations, puis à en faire l'analyse. Le comité d'orientation devait, en premier lieu, déterminer ce qui constituait une information pertinente. Il a défini quatre champs d'analyse et, pour chaque champ, il a précisé les objets d'analyse. L'environnement externe constituait le premier champ, avec comme objet d'analyse le milieu socio-économique; les ressources constituaient le 2e champ avec comme objet d'analyse les étudiantes et étudiants du Cégep André-Laurendeau; le fonctionnement interne constituait le 3e champ avec comme objet d'analyse les différents services; enfin, le 4e champ était constitué des résultats avec comme objet d'analyse le rendement scolaire et la satisfaction dans les divers services. Pour chaque champ, on précisait aussi les données d'information recherchées, et les sources d'information ou les instruments requis. Une quarantaine de personnes ont été mises à contribution pour recueillir l'information.

Analyser l'information et diffuser les résultats

À peu près les 2/3 de la somme d'information

identifiée au début comme intéressante a été effectivement recueillie. On pourrait donc encore resserrer les éléments d'information à recueillir dans le sens de se limiter à l'essentiel, compte tenu de la somme de travail requise pour traiter l'information.

L'équipe de travail a préparé plusieurs documents pour diffuser l'information recueillie ou pour en présenter une synthèse. Un premier document exhaustif (400 pages!) réunissait l'ensemble des données brutes recueillies. À la suite d'une décision prise au comité d'orientation, toutes les données recueillies ont été mises à la disposition de chaque service du collège.

Un autre document présentait les résultats des sondages de satisfaction à l'égard des services (il a été distribué aux personnes concernées).

Ce document était accompagné d'un troisième document, celui-ci destiné à une diffusion à tous les membres du collège : *Projet d'analyse institutionnelle. Données d'intérêt général et quelques éléments d'analyse*, juin 1993.

Assurer un suivi de la démarche

La direction générale a, par la suite, élaboré et distribué un outil de suivi afin de susciter une rétroaction sur la démarche, par l'identification des éléments positifs et négatifs, et de dégager des pistes d'actions futures.

Il est prévu de rédiger un rapport d'analyse des réponses obtenues.

S'il n'y a pas encore eu de bilan formel de fait, certaines tendances se dégagent. On pourrait envisager, comme suite au projet, d'amorcer des évaluations plus sectorielles. À l'éducation des adultes, les résultats du projet ont amené le service à revoir substantiellement la programmation pour l'an prochain. D'autres services s'apprêtent à poser des gestes qui découlent du portrait établi. Il reste à préciser les intentions et les attentes que ces services ont au niveau d'une analyse plus poussée. Certains pensent répéter l'analyse de façon régulière, afin d'avoir des éléments de comparaison d'une analyse à l'autre.

Une note optimiste

« La perception que les diplômées et diplômés ainsi que les étudiantes et étudiants ont de notre collège est en réalité beaucoup plus positive que celle à laquelle les divers intervenants et intervenantes s'attendaient », nous dit M. Sylvestre à la fin de sa présentation. Un résultat encourageant pour toute l'institution.

Références :

GINGRAS, Paul-Émile. « Les indicateurs de la qualité de la formation », *Prospectives*, vol. 14, n° 4, décembre 1978, p. 213.

Guide de mise en route du projet d'analyse institutionnelle du Cégep André-Laurendeau, Michel Sylvestre, coordonnateur du projet, Cégep André-Laurendeau, novembre 1992.

L'ÉVALUATION
ÉVALUÉE

TABLE-RONDE

Jean-Claude Drapeau, coordonnateur
– Syndicat des enseignantes et enseignants du Cégep de Rimouski

Jacques Garon, directeur de la recherche socio-économique
– Conseil du patronat

Pierre Leduc, président
– Fédération des cégeps

Hélène Simard, vice-présidente
– Conseil permanent de la jeunesse

Selma Tischer, responsable aux affaires pédagogiques
– FAC

Stephanie Vennes, présidente
– Fédération étudiante collégiale du Québec

L'ÉVALUATION ÉVALUÉE

LES QUESTIONS PROPOSÉES EN DÉBAT LORS DE LA TABLE RONDE

Chaque personne qui participait à la table ronde était invitée à répondre en quelques minutes aux trois questions présentées ci-contre.

Le renouveau des cégeps a introduit de nouvelles exigences en matière d'évaluation, qu'il s'agisse de l'évaluation des apprentissages, ou de l'évaluation des programmes, des enseignements, voire des institutions. Est-ce que ces nouvelles exigences répondent aux aspirations éducatives des membres de votre organisme?

Quels liens voyez-vous entre ces différentes facettes de l'évaluation?

Avez-vous des attentes, des mises en garde, des recommandations, des vœux à faire en ce qui concerne toute la problématique de l'évaluation au collégial?

Jean-Claude Drapeau,
enseignant, Éducation physique, Cégep de Rimouski

La première question était : est-ce que ces nouvelles exigences répondent aux aspirations éducatives des membres de votre organisme? Les nouvelles exigences de l'évaluation? Je crois que la plus belle réponse qu'on pouvait donner à cette question lorsqu'on est membre d'un syndicat local de la FAC, c'est bien la réalisation du colloque d'hier et aujourd'hui. Cependant, il y a des mais...

Selma Tischer mentionne plusieurs réserves à l'égard de toute la mise en place du renouveau et des différentes politiques d'évaluation. J'en ai, moi aussi.

Quel lien voyez-vous entre ces différentes facettes de l'évaluation?

J'espère qu'un jour, on aura l'occasion de parler avec nos gestionnaires de collèges du lien entre la nouvelle politique de gestion du personnel et l'évaluation des enseignements, l'évaluation du rendement, le perfectionnement du personnel. Je crois qu'il y aura là un enjeu très important à regarder en lien avec les autres évaluations, que ce soit celle des apprentissages, des programmes ou des institutions.

> L'histoire nous a appris que la décentralisation était toujours associée avec la rationalisation des moyens financiers

Avez-vous des attentes, des mises en garde, des recommandations, des vœux? Le premier grand vœu que je vous exprimerais, c'est de faire en sorte que ce qu'on appelle l'autonomie locale en soit une qui ne soit pas seulement une autonomie patronale, mais qui soit véritablement une autonomie partagée par toutes et tous. Un peu ce que le Conseil supérieur de l'éducation entend lorsqu'il nous parle d'une gestion qui soit davantage participative. Cela représente un grand défi. Cependant, avant d'arriver à réaliser un défi comme celui-là, il y a de graves écueils qui nous rendent la vie difficile : la loi 102 avec son augmentation du rendement de 1 %. Est-ce qu'on ne pourrait pas déjà considérer que notre productivité est à la hausse quand on regarde tout ce que vont demander les évaluations? Et avec la loi 198 qui réduit le personnel, comment allons-nous réaliser les évaluations avec moins de monde? Derrière les notions de rationalisation et de régionalisation ou d'autonomie locale, il faut bien se l'avouer, il y a des enjeux politiques. Nous sommes en plein mouvement de décentralisation. Mais l'histoire nous a appris que la décentralisation était toujours associée avec la rationalisation des moyens financiers de telle sorte que même si on a plus d'autonomie, si on prend des décisions localement, on est tellement coincés financièrement qu'on n'aboutit pas à grand-chose. Il serait malheureux que nous nous retrouvions dans une telle situation. Voici un exemple précis des effets conjugués du manque de ressources et de la décentralisation : les budgets de perfectionnement, semble-t-il, seront décentralisés, sous prétexte que cela nous donnerait davantage de moyens. Mais si les moyens donnés se ramenaient à la seule prise de décision, sans allocation de ressources financières, moi, je vous le dis, l'avantage serait bien mince.

La dernière réflexion que je voudrais vous faire, c'est en tant qu'éducateur physique que je voudrais la faire. Oui, j'y crois à toute la notion d'évaluation. On n'a pas le choix. D'ailleurs, si on avait eu des façons un peu plus rigoureuses de faire de l'évaluation pour préparer la dernière commission parlementaire, peut-être aurions-nous entendu moins de préjugés, peut-être aurions-nous pu mieux défendre certaines idées ou en réfuter d'autres.

Pour terminer, encore un vœu. Ce serait que, dans 25 ans, il n'y ait pas besoin d'une autre commission parlementaire parce qu'on aura développé localement, et comme réseau, la capacité de faire les choses ensemble comme personnes qui interviennent au plan local ainsi qu'au plan provincial. C'est là un beau projet. Je dirais que c'est le projet de l'approche programme.

Jacques Garon,
directeur des recherches socio-économiques, Conseil du patronat du Québec

Permettez-moi de vous remercier au nom du Conseil du patronat de m'avoir invité à participer à cette table ronde. Bien entendu, ce n'est certes pas à titre d'expert que je suis ici, mais simplement pour vous transmettre les attentes du monde des affaires en ce qui a trait à l'évaluation des programmes et des établissements.

De façon générale, nous nous sommes prononcés en faveur d'un renforcement des mécanismes d'évaluation des apprentissages lors de notre présentation à la Commission parlementaire sur les mesures de renouveau proposées par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science pour l'enseignement collégial québécois. En fait, pour le Conseil du patronat, deux objectifs généraux devraient guider les réformes : donner plus de crédibilité aux institutions collégiales, et donner plus de valeur à leurs diplômes tant pour avoir accès aux universités qu'au marché du travail. Nous pensons par ailleurs que, jouissant d'une autonomie accrue, les établissements d'enseignement collégial auront beaucoup plus de responsabilités pour la définition des activités d'apprentissages techniques. En ce qui nous concerne, cette mesure est d'autant plus justifiée que ce sont les collèges qui sont les mieux placés pour évaluer, de concert avec l'industrie, les besoins locaux du marché du travail.

En ce qui a trait aux nouvelles exigences d'évaluation des apprentissages, les nouvelles dispositions légales

mettent à la fois l'accent au niveau local, c'est-à-dire celui du cégep, et au niveau national, puisqu'il y aura des épreuves nationales uniformes pour certaines matières de formation générale. L'enrichissement de la politique d'évaluation des apprentissages contribuera, selon nous, à valoriser davantage les DEC préuniversitaires et techniques. Avec les nouvelles dispositions légales, le MESS a répondu à l'un des objectifs que nous avions mentionné lors des audiences de la Commission de l'éducation, à savoir un organisme d'évaluation externe. Cet organisme, composé de trois commissaires nommés par le gouvernement, aura un pouvoir déclaratoire public et fera des recommandations au gouvernement ainsi qu'au collège. Nous pensons que par son mandat cette commission conférera un véritable sceau de qualité au DEC, tant auprès des universités que des employeurs.

Il ne s'agit pas de refiler la responsabilité à gauche ou à droite, en bas ou en haut, mais de trouver un processus qui mène à l'amélioration

En ce qui concerne l'évaluation des établissements eux-mêmes, c'est nettement moins clair. D'une part, la Commission d'évaluation et je cite : « portera un jugement formel de qualité sur la manière dont les collèges remplissent leur responsabilité académique » et d'autre part, il nous semble que le personnel des collèges doit être associé à la définition des critères qui serviront éventuellement à porter un tel jugement, car on l'a signalé tout à l'heure, attention au palmarès des journalistes. Bien entendu, il faudra aussi prendre en considération les moyens mis en œuvre pour atteindre les objectifs et ce, pour chaque établissement. Cela ne doit empêcher d'aucune façon de pointer du doigt les lacunes évidentes lorsqu'elles auront été identifiées. Pour nous, il ne s'agit pas de refiler la responsabilité à gauche ou à droite, en bas ou en haut, mais de trouver un processus qui mène à l'amélioration. En ce sens, les nouvelles exigences en matière d'évaluation sont des pas dans la bonne direction et répondent aux aspirations éducatives des membres du Conseil du patronat du Québec.

Pierre Leduc,
président, Fédération des cégeps

Avant de commencer, j'aimerais féliciter les organisatrices et organisateurs du colloque. Une initiative intelligente entre toutes. J'aimerais aussi m'excuser de n'avoir pu participer à vos échanges d'hier et d'aujourd'hui. Peut-être que si je l'avais fait, cela aurait enrichi sensiblement les propos que je vais vous tenir.

Quelles sont les nouvelles exigences en matière d'évaluation et les aspirations éducatives des directions de collèges? Vous le savez toutes et tous, il nous faudra élaborer des nouvelles politiques en évaluation des apprentissages pour les rendre concordantes avec les nouveaux standards, l'évaluation synthèse, l'examen ministériel en français, la sanction des études. Nous aurons aussi à faire l'évaluation des programmes comme tels et de leur mise en œuvre, l'évaluation du personnel, et nous aurons à tenir compte des recommandations faites par la Commission d'évaluation à la suite de ses examens. Je vous dis d'entrée de jeu que toutes ces nouvelles exigences en matière d'évaluation nous agréent, et qu'elles concordent avec les recommandations faites par la Fédération des cégeps. Pourquoi? La nouvelle situation relativement à l'évaluation désacralise, démystifie dans le discours public le dossier de l'évaluation qui est pourtant une composante que je qualifierais d'ordinaire de notre responsabilité, au même titre que la planification ou la mise en œuvre.

L'évaluation est une partie intégrante de nos exigences de qualité. Si vous considérez les missions que les collèges se donnent, tout le monde, évidemment, se dit à la recherche de la qualité. Nous nous imposons de jauger notre prestation de services d'une façon honnête, crédible et reconnue à l'externe. Nous acceptons de rendre des comptes, en tant que service public, à nous mêmes d'abord et à la société, sur l'utilisation des fonds publics. Nous l'exigeons des autres. Nous sommes d'accord parce que cela va nous permettre de sortir de l'équivoque des palmarès, sources de revenus pour leurs auteurs, mais qui n'offrent qu'un ersatz de l'évaluation. Cela va nous permettre de sortir de l'équivoque des images globales que l'on colle à tel ou tel collège et qui se font au détriment des unités d'un établissement qui peuvent, elles, être très performantes. Nous sommes d'accord parce que cela va rendre justice aux équipes pédagogiques de tel ou tel programme. Cela va défaire l'effet de halo qu'il y a quand on parle de la réputation d'un collège. Nous sommes d'accord parce que cela va enchâsser dans la pratique des collèges l'approche programme et la gestion par programme. Nous sommes d'accord parce que cela va intégrer de façon responsable la participation des étudiantes et étudiants à l'œuvre vive des collèges qu'est la formation, parce que cela va permettre aux établissements d'assumer une plus grande part de responsabilité qui leur revient et parce que cela va évacuer le temps où les collèges pouvaient ressem-

bler à une série d'entrepreneurs privés d'enseignement ou à un série de regroupements disciplinaires parallèles les uns aux autres. Nous sommes d'accord parce que cela va intégrer tous les volets de la prestation des services d'enseignement (l'enseignement, l'encadrement, le soutien, la gestion de l'enseignement dans un discours transparent et public). Cela va nous permettre de faire connaître, de faire évoluer le concept et la pratique de l'évaluation qui sera propre au collégial québécois, à partir de nos pratiques actuelles et en tirant parti aussi des évaluations qui se pratiquent déjà dans les collèges, notamment dans les programmes techniques reliés à des corporations professionnelles. Nous sommes d'accord par souci de cohérence du système, nous sommes des établissements publics, nous serons plus autonomes, mais nous n'aurons pas d'inspectorat — nous n'en n'avons jamais eu — et nous n'aurons que peu d'examens ministériels tout en demeurant des collèges publics. En somme, l'absence d'évaluation systématique, même si on peut l'expliquer historiquement ou socialement, est une lacune sérieuse qu'il nous faut combler, ce que nous aurons l'occasion de faire.

Les diverses facettes de cette évaluation seront donc l'évaluation du personnel, des apprentissages, des programmes.

Le personnel

L'évaluation du personnel s'insérera dans le cadre d'une politique de gestion des ressources humaines. Là aussi, c'est une responsabilité normale et je vous avouerai que je trouve bien dommage de voir que c'est parce qu'un règlement ministériel nous y oblige qu'on va procéder enfin à l'établissement d'une politique de gestion de personnel. Nous aurions dû comme établissements autonomes prendre l'initiative de le faire et c'est vrai aussi pour l'évaluation des programmes, et des apprentissages. Je ne m'attarde pas à l'évaluation des personnels, sinon pour dire qu'elle ne fait pas partie intégrante de l'évaluation des programmes, de l'enseignement ou des apprentissages. Cette évaluation, si je ne me trompe, ne sera pas soumise à l'examen de la Commission de l'évaluation. Nous pourrons en tenir compte de façon complémentaire bien sûr.

Les apprentissages

Il s'est déjà fait un bon travail avec les politiques que nous avons élaborées sous l'égide du Conseil des collèges, mais c'est à compléter, à adapter. Ces politiques sont d'une importance capitale à l'enseigne de l'équité, de la transparence, du droit d'appel, de l'impartialité, de la rigueur dans la gestion. Souvenez-vous des questions gênantes posées par le vérificateur général dans son rapport récemment. Il y a des gens qui mettent en doute et non sans raison la rigueur de la sanction des études à l'enseigne de la qualité. Et il faudra tenir compte des aspects humains, ainsi que de tous les autres aspects de l'apprentissage dans l'évaluation. Et dans certains programmes techniques, cela va jusqu'à l'évaluation des attitudes. La nouvelle politique intégrera le programme, tendra à éliminer les fonctionnements professionnels déviants dans le mesure où le programme va être l'instance centrale qui intégrera les standards nationaux, les examens ministériels, la sanction des études, etc.

Les programmes

Le programme est enfin devenu ou il va devenir le lieu de la formation. C'est là où vont se rejoindre et l'orientation choisie par l'élève et les démarches intégrées d'apprentissages multidisciplinaires. La nouvelle conjoncture d'évaluation confirme la gestion par programme parallèlement au respect des unités départementales. Cela demande la création d'un lieu, où le programme se pense, s'analyse, s'évalue, se développe. Et, dans ce lieu, on va prendre en compte les objectifs nationaux; on va mettre à contribution les partenaires externes; on va identifier et analyser les indicateurs qui informent sur le cheminement effectif des étudiantes et des étudiants; on va mettre au point des stratégies d'enseignement et d'encadrement ou de soutien; on va analyser les résultats et on va recevoir la rétroaction des milieux externes; on va soumettre tout cela à la Commission d'évaluation. Voilà une véritable prise en main au niveau local, par tout le monde, de l'essentiel de notre mission. Cela valorise et consacre l'autoévaluation et c'est conforme à notre statut d'établissement d'enseignement supérieur. Cela valorise la commission des études qui est le lieu par excellence où l'établissement, ou les composantes de l'établissement, dépassent l'agrégat des parties. Elle est le lieu de la concertation. La commission des études permet la reconnaissance des premiers responsables de l'apprentissage, de tout le personnel enseignant, non enseignant, et de soutien, des étudiantes et étudiants et des gestionnaires. Elle intègre les programmes d'établissement comme les programmes qui actuellement sont essentiellement pour les adultes, donc elle reconnaît l'influence des deux secteurs d'enseignement l'un sur l'autre.

> La nouvelle conjoncture d'évaluation confirme la gestion par programme parallèlement au respect des unités départementales

Un renouveau prometteur

L'ère de l'évaluation est, à notre avis, un point tournant de l'histoire des collèges. À ce seul titre, c'est véritablement un renouveau très prometteur. Voici un changement significatif qui va influer sur la culture des collèges. Nous allons donc plonger, mais le changement sera progressif. Ce n'est pas parce qu'on plonge qu'il faut nager comme les grands champions. On peut apprendre tranquillement à mieux plonger.

En conclusion, nous disons donc oui à l'évaluation, parce qu'en disant oui, nous respectons nous-mêmes l'investissement immense que nous avons fait dans ce réseau pourtant encore méconnu. Nous disons oui aux vrais collèges et à la reconnaissance que nous méritons pour les avoir créés et développés.

Hélène Simard,
vice-présidente, Conseil permanent de la jeunesse

Je dois vous dire au départ que je suis très fière d'être ici aujourd'hui et je tenais à souligner que le fait d'avoir invité une représentante du Conseil permanent de la jeunesse est, à mon avis, une preuve de l'ouverture que vous avez à l'égard des propos des jeunes.

Le Conseil permanent de la jeunesse est un organisme gouvernemental qui a pour mandat de conseiller le premier ministre sur toute question relative à la jeunesse. Nous ne sommes pas nécessairement spécialistes des questions de l'éducation. Mais au cours de mon mandat, qui a été de trois ans, les questions d'éducation étaient au centre de mes préoccupations et d'ailleurs, au moment où la ministre Robillard a organisé une commission parlementaire, le premier ministre nous a demandé de préparer un avis sur la question, un avis que nous avons présenté lors de la commission parlementaire en novembre et décembre 1992.

Pour commencer, je dois vous dire que cet avis ne comportait pas d'analyse en profondeur de la question de l'évaluation. Ce que souhaitait le conseil, c'est que toute modification ou toute nouvelle façon de faire en évaluation serve vraiment la cause des étudiantes et des étudiants. Pour nous, l'évaluation est un pas positif, constructif et essentiel qui vise à améliorer, à bonifier et à renouveler l'acte d'enseigner.

Le conseil a certaines préoccupations, inspirées par ce que les jeunes lui ont dit.

Premièrement, comme il est mentionné dans cet avis intitulé *Une cure de jeunesse pour l'enseignement collégial*, le conseil craint que les épreuves synthèses imposées aux étudiantes et aux étudiants dans chaque programme forcent ces derniers à s'adonner à un bourrage de crâne. Il serait fastidieux autant qu'inutile que l'enseignement soit donné uniquement de manière à rencontrer les exigences de ces examens. Les étudiantes et étudiants vont de plus en plus perdre le goût d'apprendre. Vous le savez sûrement en tant qu'enseignantes et enseignants. Il est difficile de motiver les élèves. Maintenant, il s'agit de plus en plus d'une course pour passer l'examen au bout de la ligne.

Il est inquiétant aussi de constater que l'évaluation ne vise que la performance. Les aspects humains, le développement global de la personne ainsi que la qualité de l'aide et de l'encadrement offerts aux élèves semblent complètement oubliés dans cette vision de l'évaluation du collégial. Je trouve aussi inquiétant qu'on ne fasse pas souvent mention de la participation active des jeunes à l'évaluation de l'enseignement, des services offerts, des programmes d'études et de la révision de ces derniers.

N'oubliez pas que les jeunes ont beaucoup de choses à dire. Et si vous ne les faites pas participer à l'évaluation, ils trouveront des moyens de critiquer. C'est à ce moment-là que les critiques sont négatives. Au contraire, s'ils sont associés dès le départ comme interlocuteurs dans l'évaluation, ils auront des critiques très positives. Je le sais pour avoir travaillé avec eux.

De plus, nous souhaitons ardemment que les jeunes siègent à la commission des études, et que ces jeunes-là reçoivent une formation minimum leur permettant une pleine participation aux discussions et aux décisions de cette instance. Car, pour un jeune qui siège au sein de la commission des études, le fait que le langage utilisé est souvent très technique peut limiter sa participation.

Le conseil souhaite aussi que la Commission de l'évaluation du collégial ne diffuse pas de données, classant les collèges de façon hiérarchique comme le palmarès de *L'actualité*. Je suis certaine que vous partagez ce point de vue.

> L'évaluation est un pas positif, constructif et essentiel qui vise à améliorer, à bonifier et à renouveler l'acte d'enseigner

Le CPJ aimerait que la Commission de l'évaluation du collégial ainsi que les commissions des études des collèges invitent des jeunes diplômées et diplômés à donner des suggestions pour améliorer les programmes collégiaux par lesquels ils ont passé et les aspects humains de la vie au collégial. Il faut aller voir les jeunes, les ex-étudiantes et ex-étudiants qui sont maintenant sur le marché du travail ou à l'université et qui ont eu la chance de vérifier si la formation reçue au collège est effectivement pertinente ou encore si elle les sert vraiment dans leur nouvel environnement. Ces personnes-là ont souvent un recul par rapport à la formation du collégial. Pourquoi les oublier?

Le conseil sera d'accord avec les épreuves ministérielles uniformes en autant que les cégeps ne pratiquent pas de mesure de sélection. Je ne sais pas si vous êtes au courant des pratiques qui ont eu lieu au secondaire. Lors des épreuves ministérielles, plusieurs écoles secondaires, nous avons des chiffres à l'appui, excluent les élèves faibles afin d'obtenir une meilleure cote pour leur performance. Le CPQ souhaite ardemment que ces pratiques ne se répandent pas dans les collèges avec l'instauration des épreuves ministérielles. Il faudrait également que le contenu de ces épreuves soit communiqué aux étudiantes et aux étudiants dès leur premier trimestre d'études collégiales.

Au secteur préuniversitaire, les examens synthèses par programme sont inutiles si les universités continuent d'administrer leurs propres critères ou examens de sélection pour l'admission. De plus, ces examens synthèses devraient être uniformes comme des épreuves ministérielles de façon à garantir à l'étudiante ou à l'étudiant que le DEC obtenu aura la même valeur et la même qualité que le diplôme d'un autre collège. Voilà une préoccupation qui revient souvent lorsqu'on consulte les étudiantes et les étudiants. « Est-ce que mon diplôme est aussi bon que le

diplôme du collège d'une autre région? » Les étudiantes et les étudiants des régions n'ont pas la possibilité de « magasiner » leur collège. Leur choix est restreint au collège de leur région.

Enfin, au secteur professionnel, compte tenu de la surcharge évidente de plusieurs programmes, notamment dans les techniques physiques où les taux d'échecs et d'abandons sont particulièrement élevés, l'imposition de l'examen synthèse pourrait s'avérer particulièrement aberrante si ce dernier porte sur toute la matière vue pendant les trois années d'études.

L'essentiel des nouvelles règles adoptées par le gouvernement en matière d'évaluation au collégial se traduit par de nouvelles exigences de performance appliquées exclusivement aux jeunes, à ce que nous avons constaté. Ces derniers devront dorénavant non seulement performer dans leurs cours, mais également réussir les épreuves ministérielles, passer avec succès l'examen synthèse de leur programme d'études et ne pas cumuler trop d'échecs, car vous le savez, il y a des frais possibles en bout de ligne. Qu'a-t-on prévu pour évaluer les collèges au chapitre de l'amélioration de l'aide et de l'encadrement offerts aux élèves pour faire face à ces nouvelles exigences qu'on leur demande? Pour le moment, la loi ne prévoit rien. Par exemple, comment pourrait-on évaluer la performance des collèges à mener le plus grand nombre d'élèves faibles à l'admission à réussir leurs études collégiales? Vous savez, pour un collège qui fait une sélection minutieuse des candidatures et qui n'admet que la crème des étudiantes et des étudiants, c'est facile de réussir. Mais comment souligner la performance des collèges qui reçoivent des étudiantes et des étudiants dans la moyenne et qui pourtant les conduisent à réussir en grand nombre? Il faut trouver des moyens de souligner les performances de ces collèges-là.

Donc, il y a plusieurs facteurs dont il faut tenir compte, entre autres, le profil des étudiantes et des étudiants à l'entrée. Est-ce que les données d'évaluation des établissements permettront l'application de ressources supplémentaires là où les besoins d'améliorer la formation sont les plus criants? Comment évaluera-t-on les efforts des collèges pour améliorer l'enseignement? La vie scolaire? Et l'aide offerte? Et finalement, cette dernière question : est-ce que la nouvelle Commission d'évaluation tiendra compte de l'opinion des étudiantes et des étudiants ainsi que des jeunes diplômées et diplômés des collèges dans ses évaluations? Je souligne une fois de plus la nécessité d'une participation active des étudiantes et des étudiants.

Pressée par le temps, j'ai exposé rapidement plusieurs questions et préoccupations du conseil que j'aurais voulu vous expliquer plus longuement. Merci de votre attention.

Selma Tischer,
responsable des affaires pédagogiques,
Fédération autonome du collégial

Le rôle premier d'une fédération d'enseignantes et d'enseignants au collégial, c'est de voir aux conditions de travail de ses membres. Bien sûr, on pourrait dire avec raison qu'il s'agit d'un droit fondamental. Mais si l'on pousse plus loin la réflexion sur les conditions de travail des enseignantes et des enseignants, on constate que ces conditions sont reliées à l'exercice même d'une profession dont la mission est de soutenir les apprentissages que tout élève qui poursuit des études au cégep aura à réaliser.

Il n'y a donc pas de respect des conditions de travail des enseignantes et des enseignants sans le respect de la profession enseignante centrée sur les élèves et leurs études.

C'est ce qui fait que les exigences envers les enseignantes et les enseignants sont nombreuses. Les élèves, le système d'enseignement collégial, la société dans son ensemble en attendent beaucoup. Et les enseignantes et les enseignants eux-mêmes se donnent des défis importants à relever.

On constate aussi que les pressions exercées sur l'ordre collégial dans son entier sont énormes. Est-il nécessaire de le rappeler?

Face à de telles pressions, est-ce que les nouvelles exigences d'évaluation au collégial vont permettre à ce système de mieux répondre aux aspirations éducatives des différentes personnes concernées? Pour la FAC, qui a déjà pris résolument position en faveur d'une évaluation rigoureuse de tout le système dans une perspective d'un processus continu d'identification des besoins et des réponses à y apporter, il reste encore, en ce moment, de nombreux aspects de l'évaluation qui nous restent inconnus. Nous osons pourtant espérer que l'évaluation servira d'abord et avant tout à ajuster les réponses du système aux besoins du collégial, qu'elle permettra de préciser en termes de performance à atteindre les buts et les finalités de cet ordre d'enseignement.

Nous espérons que l'évaluation servira d'abord et avant tout à ajuster les réponses du système aux besoins du collégial

En conséquence, l'approche besoin nous semble l'unique voie possible

Une analyse des besoins doit refléter l'état des moyens disponibles pour l'enseignement tant au niveau des ressources humaines qu'au niveau des ressources didactiques. Que ce soit sa capacité à s'adapter aux nouvelles réalités sociales, au marché du travail ou aux exigences universitaires, aux nouvelles missions des collèges, une chose demeure : elle devra permettre de mesurer l'écart entre la performance souhaitée et la réalité pour ensuite identifier les moyens appropriés de le combler. L'identification et l'affectation des ressources nécessaires à la mise en place des

moyens devront démontrer le sérieux de l'opération en termes de volonté manifeste de développer l'enseignement collégial.

Si l'évaluation a vraiment pour but d'améliorer l'éducation, il faudra avant tout qu'on s'appuie sur elle pour inspirer un cheminement continu au système collégial dans son ensemble vers une amélioration.

Et si l'on veut vraiment tenir compte de la complexité de l'enseignement au collégial, le moyen de témoigner de la complexité de la tâche se trouve, selon nous, dans les liens qui devront nécessairement s'établir entre les divers types d'évaluation : l'évaluation des apprentissages, des programmes, des enseignements, de l'institution, de tout le système. Isoler un aspect de l'évaluation, le dissocier de son contexte, conduirait vite à une perception erronée de ce qui se passe dans le système. Et l'on ne peut tirer de conclusions basées sur des perceptions incomplètes.

Cette remarque nous conduit à parler des attentes que nous pouvons formuler envers les nouvelles mesures d'évaluation au collégial, à savoir...

Que l'évaluation mette en évidence l'énorme travail accompli par les intervenantes et intervenants au sein du système collégial, en particulier par les enseignantes et les enseignants, et qu'elle permette une prise de conscience renouvelée de la complexité de la profession enseignante, surtout à une époque où l'on écoute plus volontiers le discours comptable qui fait s'incliner les gouvernements que le discours de celles et ceux qui défendent la relation éminemment privilégiée entre maîtres et élèves.

Nous nous attendons également à ce que le but premier de l'évaluation soit une réelle amélioration du système où nous identifions quelques chantiers d'importance, par exemple, l'élaboration d'une véritable politique d'éducation permanente, la mise en place d'un système intégré de reconnaissance des acquis afin de rejoindre toutes les couches de la population, ou la consolidation du principe d'une pédagogie différenciée : égalitaire, ouverte aux dimensions ethnoculturelles de la population étudiante.

Quelques mises en garde...

Que l'on ne perde jamais de vue que l'évaluation doit permettre d'offrir une formation large et complète, et donc que les solutions apportées soient le résultat d'une recherche dans ce sens plutôt que de réponses fragmentaires et isolées à des pressions souvent contradictoires qui s'exercent sur le système collégial.

Je vais terminer par un voeu...

Que les enseignantes et les enseignants, ainsi que les autres artisans de l'éducation au collégial et les élèves, puissent être associés pleinement à la mise en place des politiques d'évaluation, selon la spécificité de leur profession et de leur rôle au sein des collèges.

Stéphanie Vennes,
présidente, Fédération étudiante collégiale du Québec

Je suis heureuse d'être ici avec vous aujourd'hui.

Pour vous situer, notre fédération existe depuis 4 ans et représente aujourd'hui 15 associations provenant de 14 institutions, de Rouyn-Noranda à Sept-Îles.

Il faut dire tout d'abord que la fédération n'a pas une vision répressive de l'évaluation, bien au contraire. Les étudiantes et les étudiants que nous représentons — des études le prouvent — sont plus soucieux de la qualité de leur formation. Et par conséquent, elles et ils sont en droit d'exiger une formation de qualité et de qualité qui continue de croître. Alors, on voit en l'évaluation un moyen rigoureux de bonifier la formation que l'on donne, de cibler les lacunes de cette formation de façon à l'améliorer de façon continue. L'une des exigences que nous avons, par contre, au niveau des mécanismes d'évaluation concerne la participation des étudiantes et des étudiants. J'abonde dans le même sens que le Conseil permanent de la jeunesse quand il dit que trop souvent la population étudiante est exclue du processus d'évaluation alors que son opinion est très importante parce qu'elle vit le système tous les jours. Je pense que la fédération considère que dans le cadre de cet exercice on ne peut pas se priver de l'avis des étudiantes et des étudiants.

Lors de l'évaluation des programmes, dans le même sens que le CPJ, nous considérons que les anciennes étudiantes et les anciens étudiants doivent être interpellés pour évaluer leur programme puisque, une fois rendus sur le marché du travail ou à l'université, elles ou ils peuvent témoigner des lacunes de leur formation.

Nous voudrions parler brièvement du processus de révision de notes. Nous faisons appel à l'équité dans une situation où l'étudiante ou l'étudiant n'a pas le droit de siéger au comité alors que le prof en litige en a le droit. Au niveau des structures départementales, c'est la même chose, les élèves sont souvent oubliés. Voilà une autre raison de demander une plus grande présence des étudiantes et étudiants dans les mécanismes d'évaluation.

> Dans le cadre de cet exercice on ne peut pas se priver de l'avis des étudiantes et des étudiants

En ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, les épreuves synthèses institutionnelles ne nous posent pas de problèmes comme tels dans la mesure où on nous donne les moyens de les réussir. Et c'est un peu ce qui oriente tout le débat de l'évaluation des apprentissages. Nous sommes d'accord dans la mesure où l'on donne à l'étudiante ou à l'étudiant tous les moyens pour réussir. Pour ce qui est de l'épreuve synthèse, il faudrait commencer par une

modification de la méthode d'enseignement, c'est-à-dire que les étudiantes et les étudiants ne feront pas nécessairement la synthèse si cela ne fait pas partie des apprentissages, alors, il faudrait modifier la méthode d'enseignement en fonction des épreuves synthèses et c'est pour cela que nous appuyons largement l'approche programme.

Concernant les examens nationaux de la formation générale, nous espérons qu'ils ne se multiplieront pas, bien qu'on approuve largement l'initiative du ministère concernant le test de français, parce que la qualité de la langue d'enseignement est une de nos préoccupations majeures. Si on ne veut pas répéter au collégial l'espèce d'effet pervers qu'on retrouve au secondaire où les professeures et professeurs préparent les élèves en vue de l'examen et laissent de côté, sans le vouloir bien sûr, les apprentissages pour une formation durable.

L'une des revendications majeures de la fédération et du mouvement étudiant en général, depuis fort longtemps, consiste dans l'élaboration d'un véritable processus d'évaluation des enseignements, bien évidemment. Encore là, nous demandons une participation active de la population étudiante, non pas exclusive par contre, contrairement à ce que certains pensent. Nous voulons que les étudiantes et les étudiants y soient bien intégrés parce que leur avis sur le terrain est important. Quand, à la fédération, on parle d'évaluation des enseignements, on dépersonnalise l'évaluation, mais on y inclut toutes les conditions d'apprentissages, d'enseignement ainsi que l'approche pédagogique. Pour nous, l'évaluation des enseignements comprend aussi bien la ou le concierge qui n'a pas fait son boulot en ne lavant pas le tableau depuis une semaine que l'enseignante ou l'enseignant qui ne suit pas son plan de cours et qui ne tient pas compte de son barème initial lors de l'évaluation des apprentissages. Enfin, une politique d'évaluation des enseignements, à notre avis, doit être combinée à un processus efficace de conciliation des plaintes étudiantes, ce qui de façon générale manque dans les institutions où souvent il existe bien une politique, mais totalement inopérante.

CLÔTURE

La signification du colloque l'évaluation évaluée pour nos décisions et nos actions respectives

Philippe Ricard

QUELLE EST LA SIGNIFICATION DU COLLOQUE *L'ÉVALUATION ÉVALUÉE* POUR NOS DÉCISIONS ET NOS ACTIONS RESPECTIVES?

Philippe Ricard,
enseignant, Techniques de recherche, enquête et sondage, Cégep de Rosemont

Le réseau collégial vit en ce moment une période intense de transformation et de prise de décision, tant au niveau du réseau que dans chaque collège. L'ensemble des conférences et ateliers présentés dans ce colloque nous apporte des informations importantes qui nous serviront à éclairer nos décisions et nos actions collectives.

Les enjeux dans chaque collège

Le cadre législatif de l'ensemble du réseau vient tout juste d'être transformé. Sont ainsi fixées les règles du jeu au niveau de l'ensemble du réseau des collèges.

Cependant, les règles du jeu au plan local, de chaque collège, sont en train de se négocier entre les différents groupes. De cette dynamique politique locale naîtra d'abord la commission des études, qui, par la suite, se doit d'élaborer une politique d'évaluation des apprentissages et une politique d'évaluation des programmes. Ainsi, en ce moment, nous sommes dans un vide juridique au plan local. Et voilà que nous avons réfléchi ensemble pendant deux jours sur la façon de réaliser à la fois l'évaluation des apprentissages, l'évaluation des programmes et l'évaluation des enseignements.

Que pouvons-nous retirer de ce colloque? Nous aide-t-il à jeter un nouvel éclairage sur les décisions que nous devons prendre et les actions que nous devons entreprendre? Quels sont les enseignements que nous apporte ce colloque afin de nous aider à prendre des décisions éclairées, susceptibles de favoriser la qualité de la formation des étudiantes et étudiants.

Les dangers, dont ont parlé plusieurs conférencières et conférenciers, sont bien présents sur ce chemin que chaque collège du réseau parcourt vers la mise en place des règles du jeu du système d'évaluation et d'ajustement des programmes. Ces règles détermineront qui et quels groupes auront le plus d'influence sur les décisions concernant les questions suivantes :

— Qui sera évalué?
— Comment se fera l'évaluation?
— Qui aura l'information provenant des évaluations?
— Quelle importance accordera-t-on à l'évaluation formative et à l'évaluation sommative?
— Quels ajustements ou transformations seront entrepris?

C'est là un enjeu très important et structurant, car il orientera pour plusieurs années à venir les rapports de collaboration et de compétition entre les groupes qui forment nos collèges.

En fait, ce colloque nous éclaire sur la façon dont nous devons aborder cette question fondamentale du contrôle des processus d'évaluation.

Les départements et les enseignements

Dans nos classes et dans nos départements, les changements s'accélèrent. D'ici 1998, tous les programmes et les cours du réseau collégial devront être redéfinis selon la méthode des compétences. Tous les cours devront être repensés, voire refaits à neuf. Ce colloque a mis l'évaluation des apprentissages au centre de cette redéfinition et reconstruction. Ce recentrage nous aidera à prendre les bonnes décisions pédagogiques dans l'élaboration des activités d'apprentissage, qui sont maintenant de responsabilité locale, à l'exception des cours généraux de français, de philosophie et d'éducation physique.

Les nouvelles règles du jeu du réseau collégial, appuyées par le consensus social qui s'est dégagé en faveur de l'évaluation, nous obligent toutes et tous à accepter de nouvelles tâches d'évaluation de nos programmes et de nos enseignements. D'ici peu, ensemble, nous devrons mettre en place ce processus d'évaluation. Encore des

décisions et des débats et toujours peu de temps pour tout faire!

Faire d'abord le pari de la communication entre les groupes d'intérêts

Dès le départ, Michel Duffy, président de la Fédération autonome du collégial (FAC) et Jacques L'Écuyer, président de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, nous donnent l'exemple de la voie à suivre.

Ce colloque a ouvert un important canal de communication entre la FAC et la Commission d'évaluation. Pourtant, à lire les discours ministériels tous centrés sur l'évaluation reddition de compte, il ne nous apparaissait pas évident que la FAC et la Commission puissent facilement trouver un terrain commun.

D'autant que le mandat que prescrit la loi à la Commission en est d'abord un de reddition de compte ou, en d'autres mots, de contrôle de l'ensemble du processus de formation collégiale! Mais ce mandat permet aussi à la Commission de s'inscrire dans un processus d'évaluation formative.

L'interdépendance et la recherche du consensus

Heureusement, Jacques L'Écuyer met l'évaluation formative au centre de son action, ce qui est sage à notre point de vue. Son mandat s'ouvre sur la communication et la recherche du consensus. C'est un geste très important pour la qualité de la formation collégiale qu'a réalisé le président de la Commission en venant ainsi dans un colloque organisé par une fédération syndicale. Il donne l'exemple de la voie à suivre à tous les autres partenaires du système, même si ceux-ci ont souvent des intérêts divergents. En même temps, ce geste nous rappelle la foncière interdépendance des différents acteurs du système collégial. Et à quel point il est important que les premiers concernés par la qualité de la formation s'associent à une même table et cherchent à faire des consensus.

Rappelons que réaliser un consensus dans un groupe est très différent de faire l'unanimité. Un groupe arrive à un consensus après une discussion serrée où toutes les participantes et tous les participants ont examiné tous les aspects de la question, ont pesé les pour et les contre, et ont accepté de mettre de l'eau dans leur vin afin d'arriver à un compromis acceptable. Chaque membre du groupe accorde son appui à la décision sur la base de l'intérêt du plus grand nombre, en étant conscient de ce qu'il laisse tomber.

> Au niveau du comportement, le consensus s'obtient lorsque chaque membre se prononce en faveur d'une proposition précise, les uns parce qu'ils sont personnellement convaincus du bien-fondé de cette proposition, les autres parce qu'ils se rallient à la position des premiers, compte tenu des circonstances et des personnes impliquées. Cela suppose que la dite proposition ne suscite pas d'objection majeure de leur part : ils se rallient, non pas par démission, ni par dépit, mais en vertu de la compétence qu'ils accordent aux membres du groupe et en vertu de la confiance qui est accordée à l'ensemble du groupe (Saint-Arnaud, 1989).

Encore faut-il que les premiers intéressés soient présents. Le danger qui guette actuellement le processus de composition des commissions et des comités est d'exclure certains membres. Nous n'aurons alors qu'un consensus apparent. On ne fait pas de consensus réel avec des absents.

Cette table, c'est d'abord la commission des études de chaque collège, mais aussi les différents comités de travail sur l'évaluation des programmes et des enseignements, qu'ils soient locaux ou nationaux.

Rappelons que réaliser un consensus dans un groupe est très différent de faire l'unanimité

L'évaluation du système

Un autre aspect très important ressort de la conférence de Jacques L'Écuyer. La Commission d'évaluation tient son mandat directement de l'Assemblée nationale. Cette situation lui confère une certaine indépendance à l'égard du pouvoir exécutif et lui permet d'évaluer les actions à incidence pédagogique de cet exécutif et de ses agents, soit la DGEC. Ainsi, le système pourra pour une première fois être formellement évalué.

Souhaitons que le président de la Commission d'évaluation aura le courage de maintenir le cap dans la direction qu'il nous a exposée au début de ce colloque.

Démocratie et évaluation sommative

La conférence de Jacques L'Écuyer nous amène à considérer l'évaluation sommative sous un éclairage nouveau. Nous vivons dans un système politique démocratique. Les agents de l'État, dont nous sommes, ont en bout de ligne un mandat de la population dont ils doivent rendre compte. Ainsi, la reddition de compte ne se résout pas à un processus de contrôle. Si nous avons accepté le mandat de la formation collégiale de la population du Québec, nous avons aussi accepté le devoir de rendre compte de la réalisation de ce mandat. Ainsi, l'évaluation sommative nous amène à poser les questions suivantes :

— Quel est notre mandat?
— Dans quelle mesure l'avons-nous réalisé?
— Ce mandat est-il pertinent? Sinon, peut-on le changer?
— Ce mandat est-il réalisable? Sinon, de quels moyens avons-nous besoin pour le réaliser?

Reste que la Commission d'évaluation mettra l'accent sur le caractère formatif de son mandat. Elle basera ses évaluations sur l'autoévaluation par les professeurs, mais selon une méthode rigoureuse et non complaisante, issue de la démarche scientifique.

La méthodologie d'évaluation préconisée par les conférencières et conférenciers se doit d'être formative. Sous-jacente à cette orientation se profile la question cruciale de qui aura accès aux différents types d'informations issus de l'évaluation.

Une évaluation de programme valide et transparente

Cette méthode d'évaluation des programmes nous a été exposée par Hélène Allaire, conseillère pédagogique au Cégep Marie-Victorin. De plus, dans les différents ateliers du colloque, nous avons pris connaissance de plusieurs témoignages d'application de cette méthode dans des contextes locaux et intercollégiaux.

Cette méthode met l'accent sur l'évaluation comme processus formatif continu, assurant le développement pédagogique, le soutien à la gestion et l'attestation publique de la qualité de l'enseignement. Ce processus doit être crédible, valide, transparent, honnête et respectueux des individus concernés (Allaire et Moisan, 1993). Il se doit d'utiliser des méthodes de recherche adaptées aux types de données désirées, qu'elles soient quantitatives ou qualitatives. Cette recherche doit se réaliser sous le signe de la rigueur scientifique et doit s'assurer de la validité des instruments utilisés. Gare à l'évaluation complaisante et aux méthodes de recherche et d'analyse de données improvisées ou impressionnistes!

Évaluation des enseignements et contrôle de l'information

Huguette Bernard, professeure à l'Université de Montréal, elle aussi préconise d'abord une évaluation formative précédant en tout temps l'évaluation administrative (Bernard, 1993). Cette démarche d'évaluation des enseignements suppose que la professeure ou le professeur analyse son propre enseignement, que les étudiantes et étudiants évaluent sa prestation, que l'ensemble du corps professoral analyse le matériel pédagogique utilisé dans les cours du programme et que, enfin, les membres de l'administration rendent compte de la qualité de ce processus d'évaluation des enseignements. Toute cette démarche doit avoir pour but final l'amélioration de l'enseignement. Elle ne peut ainsi se limiter à une évaluation à la pièce de professeures ou professeurs grâce à des questions complétées par les étudiants et étudiantes.

De plus, Huguette Bernard pose la question cruciale du contrôle de l'information issue de l'évaluation. Qui y aura accès et quelles utilisations fera-t-on des résultats? On doit y répondre dès le point de départ. Cette information appartient d'abord au premier concerné, la professeure ou le professeur. Et, plus cette information remonte la chaîne hiérarchique, plus elle devient globale et synthétique, et concerne l'ensemble des activités d'enseignement d'un programme.

De l'évaluation des apprentissages à l'évaluation des programmes

L'évaluation formative des apprentissages

Ce colloque nous a amenés à réfléchir sur l'évaluation des apprentissages. On retrouve au centre de ces réflexions l'évaluation formative qui redonne à l'étudiante ou à l'étudiant du pouvoir, du contrôle sur son évaluation, que ce soit dans les cours généraux, les cours techniques ou dans les stages. Ce type d'évaluation lui apprend à bien s'autoévaluer, pour éventuellement bien réussir à l'évaluation sommative. Ici encore, cette pédagogie rapproche l'étudiante ou l'étudiant du maître, accentue la communication et l'effort de consensus sur les objectifs d'apprentissage et sur le seuil à partir duquel la professeure ou le professeur reconnaît que l'étudiante ou l'étudiant a atteint un objectif.

> Les activités d'apprentissage sont le reflet de la construction et de l'actualisation du programme de formation

Plusieurs conférencières et conférenciers nous ont présenté l'évaluation des apprentissages comme le reflet des objectifs poursuivis par un cours. L'étudiante et l'étudiant considèrent l'activité d'évaluation comme le centre du processus d'apprentissage. Ainsi, la plupart des étudiantes et étudiants ajustent le contenu de leur apprentissage et la façon qu'ils le réalisent aux exigences des activités d'évaluation. Ce ne sont que les étudiantes et étudiants les plus motivés qui dépassent ces exigences des activités d'apprentissage (Bateman, 1994).

C'est à travers l'activité d'évaluation que l'élève apprend! L'activité d'évaluation détermine le contenu et la façon que l'élève va étudier. Cette activité est le reflet de ce que la professeure ou le professeur veut que l'étudiante ou l'étudiant apprenne. Ainsi, si l'on désire changer le contenu et sa façon d'apprendre, il faut changer les activités d'évaluation (Bateman, 1994).

En fait, l'activité d'évaluation des apprentissages fixe le standard de la compétence autant que la compétence à maîtriser.

L'évaluation miroir

Les activités d'évaluation de l'apprentissage des étudiantes et étudiants reflètent :

- les objectifs d'apprentissage, donc éventuellement les compétences et les standards que les étudiantes et étudiants doivent maîtriser;
- la qualité du processus d'enseignement mis sur pied par la professeure ou le professeur dans son cours;
- la qualité des activités d'apprentissage réalisées par le département;
- la qualité du processus d'évaluation des programmes et des enseignements organisé par la commission des études de chaque collège;
- la pertinence du processus d'examen et de définition des compétences et des standards des programmes de formation, organisé par la DGEC et le Comité national des programmes d'études professionnels et techniques (MEQ, MESS, 1993).

Ainsi, l'activité d'évaluation des apprentissages représente le miroir dans lequel, à un premier niveau, la professeure ou le professeur aperçoit le reflet de son action pédagogique. De plus, à un deuxième niveau,

les activités d'apprentissage sont le reflet de la construction et de l'actualisation du programme de formation, par l'ensemble des intervenantes et intervenants qui y concourent.

Des objectifs d'apprentissage précis et bien compris

Derrière ces activités d'apprentissage, nous revoici aux objectifs d'apprentissage que nous devons redéfinir au cours des quatre prochaines années.

Il faut d'abord les définir de façon précise, nous dit Dany Laveault, professeur à l'Université d'Ottawa. Mais aussi les communiquer à l'étudiante ou l'étudiant en s'assurant qu'il a bien compris ce qui est attendu de lui. Comment peut-on s'en assurer ? Par des activités d'évaluation formative, qui ont « ...pour but de remédier aux difficultés de l'étudiante ou de l'étudiant et d'accroître son degré d'autonomie dans l'atteinte des objectifs d'apprentissage » (Laveault, 1994).

La définition précise de ces objectifs demande au préalable un important travail d'équipe sur l'analyse du programme d'études, des compétences et des standards à atteindre. Donc, les préoccupations des professeures et professeurs doivent déborder le cours lui-même pour englober l'ensemble du programme et son articulation dans un tout cohérent.

Dans cet esprit, un cours donné ne peut plus rester la propriété, la chasse-gardée d'une seule professeure ou d'un seul professeur. Celui-ci devient maintenant le fiduciaire d'un cours défini collectivement par l'ensemble des professeurs responsables du programme. Recevant de cette assemblée le mandat de prestation du cours, chaque prof se doit de rendre compte de la réalisation de ce mandat.

Le dilemme des examens nationaux

Les réflexions qui précèdent sur l'influence des activités d'évaluation sur les activités d'apprentissage mettent en cause les projets de test national (Règlement sur le régime des études collégiales, (1993), article 26). Les gens qui nous gouvernent voient souvent d'un bon œil ce type de test, car il leur sert d'indicateur, de moyen d'évaluer la performance de l'ensemble du système d'éducation. Par contre, ce test influence directement le contenu des apprentissages réalisés. Nous sommes donc confrontés à la question suivante :

— Les examens nationaux peuvent-ils se présenter à la fois comme prescripteurs des objectifs d'un programme de formation et comme étalon fidèle pour mesurer la performance du système?

Cette question, nous ne sommes pas seuls à nous la poser. Les Américains débattent aussi ce sujet en ce moment (Linn, 1993).

Au cœur de cette question, nous touchons les notions de validité et de fidélité. Plusieurs conférencières et conférenciers ont abordé cet aspect.

La fidélité réfère à la précision de la mesure. La validité, au fait qu'un test mesure les apprentissages requis par le programme (Laveault, 1994). Un test axé sur la fidélité devra avant tout être simple et le plus objectif possible. Il sera alors de nature quantitative (Bateman, 1994). Mais il risque d'avoir des impacts pernicieux.

Un tel test axé sur la fidélité risque de devenir la norme qui fixe ce que l'étudiante ou l'étudiant moyen décide d'apprendre. Les caractéristiques de ce test ne risquent-elles pas de limiter l'apprentissage des étudiantes et étudiants à des aspects de compréhension et d'application, en mettant de côté les aspects de l'analyse, de la synthèse et de l'évaluation? Dans le contexte d'un test national, quelle sera l'attitude des professeures et professeurs? Ils voudront que leurs étudiantes et étudiants réussissent bien lors du test, et mettront ainsi l'accent sur les apprentissages adaptés au test. Deux forces feront pression sur la professeure ou le professeur : l'effet de l'évaluation reddition de compte en ce qui concerne le public et la pression des étudiantes et étudiants qui voudront réussir au test. Ainsi, ce test va redéfinir ce que l'étudiante ou l'étudiant doit apprendre.

> Une organisation se retrouve toujours dans un processus d'apprentissage et d'ajustement de son action pour tenir compte des changements dans la réalité

D'autre part, si ce test vise la validité, alors il ne pourra plus servir d'étalon général pour comparer les institutions entre elles et les cohortes d'une année à l'autre.

Alors que faire? Le nouveau régime collégial nous offre une porte de sortie : l'examen synthèse local dans chaque programme (Règlement sur le régime des études collégiales, (1993), article 25).

Un système en apprentissage constant

Certaines idées clés sont apparues au cours du colloque :

— effort de rassemblement;
— communication des attentes;
— priorité à la participation et à l'appropriation par les permières personnes intéressées;
— évaluation formative;
— conscience du mandat et de la nécessité de rendre compte du mandat dans un système démocratique;
— ouverture au changement constant des connaissances et des besoins;
— rigueur et non-complaisance.

Cela suppose une vision de l'organisation comme un système en apprentissage constant (Zuniga, 1991). On peut définir ainsi le lien entre l'évaluation des apprentissages et l'action de toute organisation :

- on retrouve au centre de toute activité humaine un apprentissage constant relié à l'acquisition de l'expérience (Zuniga, 1991).

L'environnement sur lequel agit l'organisation est en constant changement, de même que les composantes internes de cette organisation. Ainsi, une organisation se retrouve toujours dans un processus

d'apprentissage et d'ajustement de son action pour tenir compte des changements dans la réalité. Car les objectifs d'action ne sont que des idées, des hypothèses, sur un réel changeant. De plus, ces hypothèses doivent être constamment validées. Dans l'avenir, les collèges et les départements devront intégrer à leurs pratiques collectives l'ensemble des tâches d'évaluation afin d'ajuster de façon constante leur action pédagogique pour en assurer l'efficacité.

Arriver à des décisions et des actions vraiment collectives pose un véritable défi aux différents groupes composant nos institutions

Il s'agit ici d'évaluation formative, qui constitue en fait un processus de feed-back constant de l'impact de l'action collective d'une organisation réalisée en fonction d'objectifs précis. Dans une organisation, l'évaluation est l'occasion pour les acteurs d'avoir une meilleure emprise sur leur action à travers une prise de conscience collective (Zuniga, 1991).

L'évaluation des apprentissages, des enseignements, des programmes, des collèges et du système d'éducation doit se faire en respectant l'unité foncière de l'action et de l'acteur. Cette affirmation demande de travailler en consensus, la professeure ou le professeur dans sa relation avec l'élève, la dirigeante ou le dirigeant de cégep dans sa relation avec le personnel enseignant et professionnel, la Commission d'évaluation dans sa relation avec les collèges, le ministre dans sa relation à son ministère, à la Commission d'évaluation et aux collèges.

Ainsi, la recherche et la réalisation d'une formation collégiale de qualité requiert une participation directe des acteurs principaux dans les décisions qui les concernent. Il faut les amener à prendre eux-mêmes ces décisions, ce qui suppose un travail d'animation, de communication réelle dans les deux sens.

Arriver à des décisions et des actions vraiment collectives pose un véritable défi aux différents groupes composant nos institutions. Il est si facile de se rabattre sur nos intérêts restreints de groupe. Il faut donc avoir constamment à l'esprit lors de nos délibérations les deux énoncés suivants :

— au-delà des divergences, l'unité du système;
— au-delà des divergences, la recherche du consensus.

Syndicats et évaluation

Pour certains syndicats, une démarche de participation syndicale dans le processus d'évaluation apparaîtra comme une compromission, une collaboration avec les patrons afin de mieux contrôler le travail du personnel enseignant. Leur attitude sera de refuser toute participation dans l'évaluation. Mais, à partir du moment où l'évaluation des programmes et des enseignements devient un phénomène social incontournable, avec des appuis profonds dans la population, cette attitude risque de paraître comme un combat d'arrière-garde servant à jeter le discrédit sur les syndicats.

Une autre attitude syndicale consistera à vouloir être les premiers à occuper le champ de l'évaluation, d'en définir les paramètres et les pratiques de façon à ramener le plus de contrôle possible du processus dans les mains des professeures et professeurs et des départements. Ces expériences d'évaluation auront alors avantage à être diffusées entre les différents syndicats locaux, afin de renforcer l'ensemble d'une fédération syndicale dans le domaine de l'évaluation. Ainsi, elle sera en mesure de mieux défendre les intérêts des membres, tout en montrant à la population qu'elle se préoccupe de la qualité du travail réalisé par ceux-ci. Un syndicat qui démontre qu'il travaille dans l'intérêt des jeunes, qu'il a à coeur la qualité de la formation qui leur est donnée, aura d'autant plus de facilité à recevoir l'appui de cette même population lors de revendications concernant les conditions de travail des professeures et professeurs.

En conclusion : des méthodes de recherche à élaborer

Plusieurs conférences et ateliers nous ont présenté différents aspects de la méthodologie de l'évaluation des programmes. On nous en a exposé à la fois les aspects méthodologiques et on nous a donné des exemples d'application de cette méthodologie. Nous en ressortons plus solidement équipés pour réaliser nos actions d'évaluation. Mais la question plus pointue, quoique aussi importante, des méthodes de recherche utilisées dans le processus d'évaluation de programmes n'a été qu'effleurée.

Ce colloque a le mérite cependant de poser la question de la rigueur scientifique dans l'évaluation. C'est sur cette valeur scientifique que se justifient les décisions administratives de toutes sortes, de la réembauche d'une chargée ou d'un chargé de cours évalué par un simple questionnaire à la réforme d'un programme. Pourtant, plusieurs conférencières et conférenciers ont observé que souvent la dimension recherche en évaluation se réalise sous le signe de l'improvisation.

Ce colloque en appelle donc un autre centré sur les méthodes de recherche en évaluation. Nous lançons donc un appel à l'Association pour la recherche au collégial (ARC) et à l'Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation (ADMÉÉ) pour l'organisation d'un colloque sur la mesure et l'évaluation des apprentissages, des enseignements, des programmes, des établissements et des systèmes. On pourra même y débattre des avantages et inconvénients de l'utilisation de méthodes quantitatives et qualitatives en évaluation, sujet d'actualité dans le monde de la recherche (Caracelli et Greene, 1993; Péladeau et Mercier, 1993). Enfin, on pourra y cerner les notions de fidélité et de validité, et les approfondir pour les appliquer à l'évaluation des programmes, des enseignements, des établissements et du système d'éducation.

Références :

ALLAIRE, H. et C. MOISAN. «Évaluation locale des programmes de formation et développement pédagogique», *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 1, 1993, p. 9-12.

BATEMAN, D. « Program Evaluation in Social Sciences, Using the Assessment Tasks to Evaluate the Program », *Actes du colloque : L'évaluation évaluée... état de la question au collégial*, Fédération autonome du collégial, Montréal, 1994, p. 98.

BERNARD, H. *Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur. Théorie et pratique*, Montréal, Éditions Études vivantes, 1993.

CARACELLI, V. J. et J. C. GREENE. « Data Analysis Strategies for Mixed-Method Evaluation Designs », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 15, n° 2, 1993, p. 195-208.

LAVEAULT, D. « L'évaluation des apprentissages au collégial : de la coupe aux lèvres », *Actes du colloque : L'évaluation évaluée... état de la question au collégial*, Fédération autonome du collégial, Montréal, 1994, p. 14.

LINN, R. L. « Educational Assessment: Expanded Expectations and Challenges », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 15, n° 1, 1993, p. 1-16.

Ministère de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, *Investir dans la compétence. Orientations et actions ministérielles en formation professionnelle et technique*, Québec, 1993.

PÉLADEAU, N. et C. MERCIER. « Approche qualitative et quantitative en évaluation de programmes », *Sociologie et sociétés*, vol. XXV, n° 2, 1993, p. 111-124.

SAINT-ARNAUD, Y. *Les petits groupes, participation et communication*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal et les Éditions du CIM, 1989, p. 62-63.

ZUNIGA, R. B. *L'évaluation dans l'action : buts et choix de procédures*, Montréal, Librairie de l'Université de Montréal, 1991.

CLÔTURE

L'ÉVALUATION
ÉVALUÉE

Nom et prénom _____

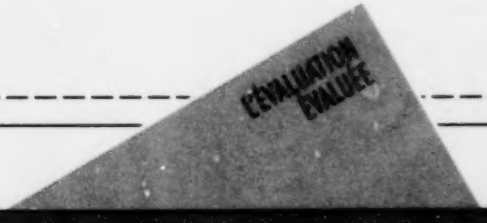
Adresse complète _____

Ville _____ Code Postal _____

Collège ou organisme _____

Discipline ou fonction _____

Je désire recevoir les actes du colloque :
L'évaluation évaluée... état de la question au collégial / 1994 Nombre d'exemplaire (s) ☐

Coût incluant les taxes et les frais d'expédition : 10 $ l'unité

Veuillez libeller votre chèque à l'ordre de la F.A.C. et l'expédier à l'adresse ci-dessous
Fédération autonome du collégial
1067, rue Saint-Denis
Montréal (Québec) — H2X 3J3
Tél. : (514) 848-9977 — Télécopieur : (514) 848-0166